“Dires y Diretes … Directores de Escuelas”

LA GESTIÓN ESCOLAR:

Análisis de la participación en la toma de decisiones escolares desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Por: Graciela María Carletti

Universidad Nacional de San Luis
Rector: Dr. José Luis Riccardo
Vicerrectora: Esp. Nelly Mainero

Nueva Editorial Universitaria
Directora: Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950 - 2˚ Piso
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 109/110
www.neu.unsl.edu.ar - e-mail: neu@unsl.edu.ar

“Dires y Diretes … Directores de Escuelas”

LA GESTIÓN ESCOLAR: Análisis de la participación en la toma de decisiones escolares desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Por: Graciela María Carletti

Universidad Nacional de San Luis

Carletti, Graciela María - **Dires y diretes... directores de escuelas.** -
1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2012.
E-Book.
ISBN 978-987-1852-43-7

1. Educación. I. Título - CDD 370

Coordinadora NEU:
María del Carmen Coitinho

Diseño y Diagramación:
José Sarmiento
Enrique Silvage

1ª Edición 2012.
Universidad Nacional de San Luis - San Luis - Argentina.

Impreso en Argentina- *Printed in Argentina.*
Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723.
ISBN 978-987-1852-43-7
© Nueva Editorial Universitaria.
Universidad Nacional de San Luis.
Avda. Ejército de los Andes 950 -
San Luis - República Argentina.

A Carolina y Julieta, mis hijas queridas.

INDICE

Agradecimientos 9

Presentación..... 11

CAPÍTULO I : Las políticas sociales y la reforma educativa
argentina: principales efectos en las instituciones escolares 15

CAPÍTULO II: Hacia el logro de la convivencia escolar.....25

CAPÍTULO III : La micropolítica escolar:
la democracia en la escuela y la escuela para la democracia 31

CAPÍTULO IV : La gestión escolar :análisis desde la perspectiva
de Pierre Bourdieu 43

CAPÍTULO V : Análisis del discurso directivo
desde la mirada de Michel Foucault 63

CAPÍTULO VI : Elementos para el análisis de la gestión escolar :
Las prácticas del director de escuela desde las categorías de análisis
de la problemática de la vida cotidiana. 75

CAPÍTULO VII : La función directiva : la representación de las
prácticas cotidianas de los directores de escuelas públicas
de San Luis antes de la reforma educativa. 87

CAPÍTULO VIII : La construcción de la representación de las prácticas
cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones
a partir de la Reforma Educativa. 107

CAPÍTULO IX : Un análisis de las prácticas cotidianas de directores
escolares desde el enfoque y perspectiva psicosociológica :
la participación en la toma de decisiones en una escuela pública de
la ciudad de San Luis. 121

CAPÍTULO X : Estilos de liderazgo del director escolar como
categorías teóricas para el análisis.....137

CAPÍTULO XI : Las representaciones sociales de la participación
en la toma de decisiones escolares: su incidencia en la democratización
de la gestión educativa 143

BIBLIOGRAFIA.....159

AGRADECIMIENTOS

Este libro es el fruto de muchos años de estudio y de investigaciones, de varios cursos de Postgrados realizados sobre la Gestión educativa, desde que realicé mi Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación y del resultado de la Tesis de Maestría en Sociedad e Instituciones, con orientación en Análisis Institucional,presentada en la FICES , UNSL, en 2011.

Muchas personas colaboraron en mi emprendimiento, no sólo con sus conocimientos sino también con mucho cariño, que agradezco de corazón.

En las escuelas públicas de San Luis, objeto de los análisis realizados, encontré directoras y docentes que me recibieron con mucha cordialidad y con la mejor disposición. A los mismos les ofrezco mi mayor reconocimiento.

PRESENTACION

En las últimas décadas, frente a un contexto social de incertidumbre, de exclusión y de cambios permanentes, el ideal de democratización de las instituciones está demandando cada día más la promoción de la participación de las personas en la gestión de sus instituciones.

La escuela como institución educativa no ha quedado aparte de este proceso y debe dar una respuesta a la diversidad y al pluralismo, tanto a nivel de sus valores y sus normas, como en la promoción de mecanismos de regulación y de control, con miras a una participación democrática entre sus miembros. Así, la escuela debe transformarse para fortalecer la formación democrática como instancia de aprendizaje y ejercicio de formas democráticas de organización del trabajo y espacio de discusión y participación para el logro de acuerdos sobre su funcionamiento.

Partiendo del supuesto de que la calidad educativa depende de la calidad del trabajo docente, para que las escuelas sean lugares en los cuales los alumnos estén bien, también deben ser lugares en los que los maestros estén bien. De tal modo, si los maestros no aceptan o no entienden, o no les gusta un cambio, o no están de acuerdo con él, el cambio se implantará de forma incompetente o, tal vez nunca llegue a implementarse. (Hardgreaves, A, 2000)

Lograr que los docentes realicen lo que otros proponen puede ser un problema y a menudo surge la resistencia a esa clase de cambios. En consecuencia, el problema no radica en el cambio sino en cómo es ese cambio, si los docentes participan en el mismo y hasta qué punto lo controlan Toda propuesta de mejora de la calidad de nuestras escuelas no prosperará si los docentes no participan en la misma.

Por lo cual, es necesario conseguir que los docentes participen más en los procesos de decisión de toda la institución escolar , para que ellos mismos se comprometan a aceptar más responsabilidades fuera de sus aulas, con el fin de mejorar la calidad de lo que se desarrolla dentro de ellas.

Uno de los caminos para lograr los objetivos de democratización, progreso y solidez institucional de la escuela, lo constituye el estímulo hacia el esfuerzo cooperativo y solidario en los proyectos institucionales. Lo que equivale a la generación de una cultura del colaboracionismo, de colegialidad real y de la participación democrática, tendientes a desterrar las formas de una cultura individualista y competitiva derivada de concepciones neoliberales de las relaciones sociales.

Dicha participación docente deberá ser proactiva, más que reactiva, convirtiendo a las escuelas en lugares donde los docentes se sientan comprometidos con nuevos tipos de profesionalidad que no se limite al aula, sino que la trascienda, y donde la gestión los reconozca como tales, distribuyendo el poder, los procesos de decisión y su dominio de la situación con sus colegas y con la comunidad. Esto es lo que llevará a que la escuela pueda responder a las demandas de la época actual.

En la realidad de nuestras instituciones educativas, a veces más a veces menos, hay fuertes condicionantes que ciñen y acorralan el pensamiento y la acción de las personas. Y aunque los vínculos de la convivencia, se afiancen mediante la intervención equilibrada del compromiso y la responsabilidad, es necesario entonces contar con los elementos necesarios que se sustentan en el conocimiento y en la profesionalidad, para resolver las disyuntivas que emergen entre ser espectador o ser protagonista.

Y no está demás recalcarlo enfáticamente en el caso de la escuela, ya que es a esto a lo que debe coadyuvar el estímulo de la participación dentro del ámbito escolar. Sus fundamentos radican en la contribución que puede realizar, para resolver con propuestas superadoras de corto, mediano, y largo alcance, los términos antagónicos de tales contradicciones.

Si se logra por lo menos, aunque fuese con resultados heterogéneos, ampliar las fronteras del protagonismo, el pensamiento, la participación, la expresión, y la creatividad, se habrá entonces favorecido a la formación de ese docente sujeto activo, que redundará en provecho de la institución toda y en su realización como ser humano, y como individuo social. Todo esto asumiendo un proceso participativo y placentero, donde la comprensión de lo que se hace, adquiera fundamental importancia.

Pero es bueno tener en claro, que sería imposible asumir un proyecto educacional, estable, justo y equilibrado, sin un correlato metodológico donde los sujetos activos de la educación participen recíprocamente en la construcción del conocimiento, sin que se asuman valores que respondan a una cultura diferente. Compromiso antes que indiferencia, solidaridad antes que individualismo, participación antes que autoritarismo, reflexión antes que obligación, comprensión antes que repetición, y voluntad permanente de capacitación antes que estancamiento.

En este marco, es que el eje de este libro, y a lo largo de sus once capítulos, se centra en el rol de los directivos, cuyas funciones son cruciales en la actual encrucijada de las instituciones educativas. Es sin lugar a dudas en este rol donde se ejercen muchas presiones organizativas, ideológicas, políticas y de conocimiento, dado que tiene una importancia clave en tanto considera la formación de formadores y representa un puente entre las políticas educativas y la enseñanza en la escuela.

Se analiza la gestión escolar desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas… pero el común denominador es el objetivo del análisis, esto es, dilucidar, develar, desentrañar de los textos orales, de las propias palabras de los directores, de los argumentos, de los discursos, de los "dires y diretes", los sentidos verdaderos de sus prácticas cotidianas, específicamente con respecto a los procesos decisorios. ¿Qué dicen cuando dicen "decisión conjunta? ¿Qué dicen cuando dicen "participación"? ¿Qué dicen cuando dicen "democracia"?

En el primer capítulo, comenzando a caracterizar el contexto donde se encuentran las instituciones educativas, se intentará realizar un análisis del impacto de las políticas sociales en América Latina, la regulación del Estado moderno y la Reforma Educativa en la Argentina a la luz de las transformaciones en las instituciones escolares. Se considerarán además los conceptos vertidos por la Dra. Andrade Oliveira especialmente aquellos referidos a las políticas sociales, la reforma del Estado en América Latina y la regulación de las políticas sociales y sus efectos en el ámbito educativo.

En el segundo capítulo, se aborda el tema de la convivencia escolar, como fin ideal de todos los esfuerzos institucionales. El propósito es poner de manifiesto las múltiples cuestiones que inciden en la construcción de un sistema de convivencia en la escuela. Es ésta una tarea que requiere la consideración de distintos factores y aspectos que inciden en el desarrollo de las acciones necesarias que permitan alcanzar el propósito buscado: instaurar el sistema de convivencia escolar que posibilite acompañar el crecimiento de los niños adolescentes y jóvenes, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos.

En el tercer capítulo, se plantea la dimensión política de la escuela. La escuela entendida en la perspectiva micropolítica, nos permite adentrarnos en la complejidad con que opera una organización en que todo no funciona racionalmente, conforme a las dinámicas estructurales normalmente establecidas, sino una realidad, al decir de María Teresa González, "una realidad política compuesta por diversidad de individuos y grupos de interés que difieren en sus preferencias, creencias, valores, percepción de la realidad, movilizan un cierto poder y se implican en procesos de negociaciones, pactos, dinámicas conflictivas..". (González 1994:53)

En el cuarto capítulo, se aborda la problemática de las instituciones educativas y de la gestión escolar a través de la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu. Por lo que el propósito fundamental es determinar de qué manera las categorías teóricas de Bourdieu permiten visibilizar aspectos que hacen a las tareas directivas, específicamente en lo que respecta a la toma de decisiones.

En el quinto capítulo nos adentramos en el análisis del discurso directivo de la mano de Michel Faucault, y en el análisis la problemática del mismo en la institución escolar intentando abordarla a través de las múltiples miradas a partir de un instrumento.

En el sexto capítulo, se aborda el análisis la gestión escolar a través de las categorías brindadas por los enfoques teóricos de Agnes Heller; Berger, P y Luckmann, T , Erwin Goffman entre otros, específicamente el de la "vida cotidiana".

En el séptimo capítulo, se presenta un plan de investigación realizado en escuelas públicas de la ciudad de San Luis sobre la representación de las prácticas de directivos escolares. El objetivo es analizar las prácticas de los directores de escuelas públicas de San Luis , a través de un abordaje antropológico y utilizando marcos teóricos y herramientas de la etnografía social.

En el capítulo octavo se busca comprender las reglas de interpretación y participación de los sujetos en las interacciones, el accountability, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables. Se intentará plantear los conceptos fundamentales que hacen a la determinación de vida cotidiana de las escuelas.

El capítulo nueve , se aborda el análisis de las prácticas directivas desde las categorías teóricas del sociopsicoanálisis, de Eugene Enriquez: la instancia mítica, la sociohistórica, la organizativa y la institucional, con el propósito de formular preguntas, plantear relaciones y dilucidar los aspectos institucionales que intervienen específicamente en el proceso de toma de decisiones.

En el capítulo décimo, se describen varios estilos de liderazgo de directores escolares: carismático, burocrático, estratégico, tecnocrático y democrático. Se señalan las principales características, alcances y limitaciones de cada estilo y sus proyecciones como categorías de análisis en la encrucijada de las instituciones educativas.

Finalmente, en el último capítulo se presentan los principales resultados de la investigación sobre Representaciones Sociales, que se concretó a través de un estudio sobre la participación en las instituciones educativas de la ciudad de San Luis, en el período 2008-2010, en el marco de mi trabajo de Tesis de Maestría. Presento ahí algunas reflexiones, interrogantes y resultados que surgieron en el proceso mismo de la investigación y que se vinculan con los debates actuales presentes en el ámbito de la teoría de las Representaciones Sociales.

Es mi anhelo más profundo que con este libro se contribuya al estudio, la formación de directores escolares, la investigación y la reflexión sobre las prácticas directivas de las escuelas. Ya que sostengo que no puede llegar a buen puerto ningún esfuerzo, ningún objetivo educativo sin un Proyecto Pedagógico Institucional. Y ningún Proyecto podrá tener éxito, ni podrá llevarse a cabo fehacientemente, si no surge desde la gestión, y si no es fruto de la participación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar.

De tal forma, abrigo la esperanza de que con la lectura de este texto se logre concientizar a directivos, docentes y alumnos sobre el valor de poder intercambiar, argumentar y escucharse mutuamente. Ya que la generación de una cultura institucional participativa, de formas de trabajo docente colaborativo, es una manera de sumar un granito de arena hacia la tan deseada democracia en la escuela y, por ende, de la sociedad toda.

Graciela María Carletti, San Luis, Diciembre de 2010.

CAPÍTULO I :

Las Políticas Sociales y la Reforma Educativa Argentina: Principales Efectos en las Instituciones Escolares

1. Introducción:

Nuestra sociedad, inmersa en un contexto de crisis caracterizado por acelerados y profundos cambios científicos, tecnológicos, culturales y políticos, busca y reclama

nuevos caminos y nuevas alternativas para dar respuesta a las nuevas necesidades que dicha crisis y dichos cambios plantean.

Básicamente, la estrategia impulsada por el Estado a través de la Reforma Educativa y la Ley Federal de Educación, se basa en la modernización y en las nuevas formas de organización social, siendo la única lógica que prevalece la del mercado. En este marco, dentro del campo de las políticas públicas, y reconociendo que la crisis de la sociedad también incide en la educación, la Reforma Educativa ocupa un espacio preponderante.

En este trabajo se intentará realizar un análisis del impacto de las políticas sociales en América Latina, la regulación del Estado moderno y la Reforma Educativa en la Argentina

a la luz de los principios sustentados por la Ley Federal de Educación, y las transformaciones en las instituciones escolares. Se considerarán además los conceptos vertidos por la Dra. Andrade Oliveira, especialmente aquellos referidos a las políticas sociales, la reforma del Estado en América Latina y la regulación de las políticas sociales y sus efectos en el ámbito educativo.

2. La cuestión social: Metamorfosis y zonas de cohesión social

La metamorfosis de la cuestión social puede rastrearse históricamente estudiando los cambios experimentados en la relación salarial a medida que se suceden las crisis sociales a lo largo del tiempo y en diferentes lugares. Así, las crisis del sistema educativo en Argentina han producido cambios en la relación salarial docente, especialmente a partir del desmontaje del estado de bienestar y el advenimiento del estado neoliberal.

Dichas transformaciones de la relación salarial constituyen un dato central para entender la metamorfosis de la cuestión social en las sociedades del capitalismo moderno, como así también comprender los nuevos modelos de instituciones educativas.

Se pueden identificar, según Castel, R. , tres zonas de cohesión social:

- Una zona de integración social: donde se da una asociación trabajo estable-inserción laboral sólida. (donde se encuentra el 20% de la población más rica del país);

- Una zona de desafiliación: ausencia de participación en actividades productivas y aislamiento relacional. Aquí podemos ubicar a la mayoría de los docentes que, a partir de la Reforma educativa, la nueva estructura y los nuevos roles que deben ocupar, se sienten desprotegidos sindicalmente y sienten una pérdida de su identidad y una creciente falta de estabilidad laboral y desvalorización de su rol.

- Una zona de vulnerabilidad social: ésta es una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo con la fragilidad de los soportes de proximidad y los lazos de sociabilidad .

En general, existe una correlación entre el lugar que una persona ocupa en la división del trabajo y su participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección social . En el caso de los directivos y docentes, esta participación se ve contraída por diversos factores derivados de la política educativa imperante y la Reforma educativa.

La desafiliación se diferencia de la exclusión, ya que la desafiliación supone un concepto dinámico que pertenece al mismo campo dinámico que el de disociación , descalificación o invalidación .

Los docentes, ya sean integrados, vulnerables y desafiliados, pertenecen a un mismo conjunto de unidad problemática. Las condiciones de mantenimiento de esta unidad problemática se deben buscar desde la consideración de la sociedad en su conjunto.

3. Las políticas sociales y la reforma del Estado:

El desmontaje del Estado de Bienestar, denunciado a través de una profusión de textos, a partir de los años 70/ 73, con la crisis del petróleo, produce concomitantemente un agotamiento del modo de regulación social; la crisis de las organizaciones modernas; un cambio en las relaciones económicas, la sociedad y el consumo de masas; la inversión de la lógica de la producción y una flexibilización en las relaciones laborales (desregulación del trabajo y el empleo).

Las explicaciones tradicionales de la crisis del paradigma del Estado de Bienestar son en su mayoría de carácter fiscal, por la expansión irracional del gasto público. Entre los factores políticos sobresalen: la patria contratista y el sistema oligopólico: grandes empresas controlan el mercado, la expansión del gasto y la crisis de financiamiento.

El sistema capitalista necesita la expansión del gasto y al no poder financiarlo se produce el endeudamiento, se aumentan los impuestos y provoca la rebelión de los contribuyentes.

En Argentina se produce un desajuste estructural entre gastos e ingresos, el Estado continuó con la lógica keynesiana, pero fue una lectura populista del patrón keynesiano: hubo un predominio del gasto corriente, lo que produjo un gasto fiscal crónico, la puja distributiva entre los distintos sectores (sobre todo el de los sindicatos), la inflación, el déficit de racionalidad y el déficit de legitimidad.

El déficit del sistema tiene sus efectos en la política educativa, con el deterioro del servicio educativo, la infraestructura y el salario docente. Esta situación hace eclosión en 1989 y comienzan a surgir nuevos paradigmas y la reforma del Estado, que desde lo económico es el modelo o teoría neoclásica. Este nuevo modelo ha incidido fuertemente en el sistema educativo y en la reforma educativa.

4. Características del neoliberalismo: su relación con la educación

- Las relaciones sociales se mercantilizan, la única ley que rige es la del mercado. Este hace que los que más tienen pueden acceder a más y mejor educación, y puedan estar incluidos en el sistema. Se produce la discriminación y la exclusión de los diferentes (los menos favorecidos, los más pobres).

-Aumento de los niveles de pobreza en la mayoría de los países subdesarrollados.

Al respecto, Salama, P. y Valier, J. afirman que no basta con distinguir y catalogar a los pobres, sino que también es necesario analizar los sistemas de valores y las normas que respaldan esas desigualdades, los procesos económicos globales que les otorgan materialidad y las estrategias políticas que las legitiman.

-Se produce una maximización de la situación individual: el individualismo es lo que vale, cada uno es responsable de su trabajo y de su permanencia en él, el Estado ya no lo protege, ni cuida su trabajo, ni su salario. Debe valerse por sí mismo. El docente, agente racional, debe prepararse, formarse, juntar credenciales, ganarse el puesto. Se produce la desregulación de las relaciones laborales y la pérdida de los derechos del trabajador docente.

El libre juego del mercado entre la oferta y la demanda, lo que hace que se negocie el precio del trabajo. El Estado sólo garantiza la libertad del mercado ya que el objetivo es achicar el gasto público. La tendencia es la descentralización (Ley de transferencia de las escuelas a las provincias) y la consecuente privatización de las instituciones educativas (escuelas autogestionadas o Charter).

En relación al empleo, la desregulación y desreglamentación del trabajo, con las consecuentes pérdidas de derechos para los trabajadores, también inciden en el ámbito educativo, ya que el trabajo docente pierde estabilidad y se produce la desafiliación del docente.

En general, se encuentran características comunes en los procesos de reforma de los estados en América Latina:

- En primer lugar, las políticas sociales están orientadas o focalizadas hacia los más pobres, a través de planes sociales que los estratifican entre sí.

Los pobres pasan a ser los diferentes , para la justificación de los planes sociales, instaurándose la discriminación y la exclusión y se quiebra la idea de cohesión social.

- En segundo lugar, están las políticas sociales de asistencia benefactora de privatización, donde se produce un movimiento desde los sectores públicos cada vez más al sector privado, con las consecuente fragmentación social y la pérdida de identificación como sujetos sociales sino como clientes .

- En tercer lugar, están las políticas sociales descentralizadas y orientadas a la participación popular. Lo público financia a lo privado, por ejemplo, los contratos o convenios entre el gobierno nacional y las provincias; el crecimiento de las ONGs; etc...

En este punto habría que preguntarse hasta qué punto las políticas sociales intervienen en la brecha derivada de los desequilibrios en la distribución de las riquezas a favor de la acumulación capitalista y en detrimento de la satisfacción de las necesidades sociales básicas, como lo es la educación.

De tal forma, los derechos sociales son posibilidades de consumo según las posibilidades de pago, por cuanto las políticas sociales cuando son focalizadas adquieren un carácter compensatorio.

Por su parte, las políticas sociales compensatorias surgen como una emergencia de las demandas sociales, para cubrir la brecha entre los que más necesitan para compensar las diferencias y llenar la brecha, a través de la redistribución de las riquezas.

Dicha reestructuración productiva ha generado una nueva matriz educativa, centrada básicamente en las competencias y se le exige a la escuela pensar modelos educativos para adecuarse a las demandas del mundo productivo.

Por otra parte, el modelo de regulación social es responsable además de los vínculos entre educación y desarrollo, posibilitando el desenvolvimiento de los sistemas escolares a partir de un nuevo modelo de éxito y siempre dentro de una lógica monetaria. La escuela es planteada como núcleo de gestión, adquiere mayor autonomía, ya que puede controlar a su personal y tiene la posibilidad de negociar, hacer contratos, captar y gastar recursos, etc. Esta autonomía alcanza tanto para los procesos financieros compara los procesos curriculares y los de evaluación del desempeño de los alumnos y de la institución.

5. Relación con la teoría de capital humano:

Partiendo de una postura doctrinal marxista, denuncian que el sistema educativo es un instrumento del sistema productivo, como aparato ideológico , legitimando la reproducción social de las clases económicas dirigentes. Según dichos autores, existían otros factores, aparte del nivel educativo, tales como inteligencia, atributos cognoscitivos, raza, sexo, relaciones de parentesco familiar, origen socioeconómico, modos de autopresentación, etc... que influyen en la determinación del ingreso y el status ocupacional de un individuo. Sin embargo, a pesar de las limitaciones expuestas, es todavía defendible la educación como factor esencial, que constituye una importante vía de movilidad social para quienes no poseen otro tipo de activos personales o materiales . (Moreno Becerra, 1998).

De tal manera, la democratización educativa garantizaría la eliminación de ese carácter perverso y adoctrinador, que algunos autores temen. Se podría conceptualizar como una consecuencia de la expansión del sistema educativo, no sólo como una consecuencia de las necesidades de calificación del trabajo, y por el resultado de la acción competitiva de diferentes grupos en la búsqueda de poder, status y riqueza. En tal sentido, el sistema educativo es el lugar donde se adquieren las credenciales (títulos).

Hoy en día el salario se asigna en función del individuo, por objetivo de rendimiento. Se ha producido una individualización de las relaciones laborales. Antes se realizaba una negociación colectiva, ahora se trata de una negociación individual entre el trabajador y el empresario, un juego de fuerzas, al menos en ciertos segmentos. La demanda pasa de ser predecible, estandarizada y estable, a ser impredecible, inestable y no estandarizada, lo que modifica los criterios para la inversión en capital variable (empleados). Y por otro lado, los empresarios, a través de la segmentación del mercado de trabajo garantizan el control de los trabajadores.

Con respecto a la demanda, se produce una combinación de tipos de demanda: núcleos de pequeños trabajadores estables con buenas condiciones de trabajo, y otros grupos de trabajadores secundarios. (Ejemplo: el esquema Toyota).

Se podrían identificar algunos aspectos tanto positivos como negativos de la Teoría del Capital Humano en nuestras prácticas cotidianas, y evidenciaríamos seguramente numerosos hechos o procesos que dan cuenta de la vigencia de la misma.

Al respecto, en la mayoría de nuestras instituciones educativas vemos entre otras cosas:

- La consideración de la actividad docente no ya como una vocación sino como un trabajo asalariado, el docente pasa a ser un trabajador de la educación , que debe hacer valer sus derechos como cualquier trabajador, para lograr mejores salarios y debe capacitarse en las competencias específicas de su área de conocimiento.

Esto se ve diariamente en la fiebre por los títulos o certificados. La mayoría de los docentes se ven presionados por exigencia de obtener títulos cada vez más elevados para acceder a determinados cargos docentes o directivos, o puntajes o categorizaciones en Proyectos de Investigación. La lucha por publicar trabajos en Seminarios, Jornadas, Congresos, Revistas educativas, Cursos de Postgrado, etc., dan cuenta de esta problemática quecada vez más se hace carne en los docentes y va desdibujando su identidad. Ya no es más valorada su actividad docente frente al aula.

6. Principales transformaciones a partir de la reforma educativa:

El proceso de reforma educativa en Argentina ha tenido lugar en un contexto de crisis del Estado nacional, lo que ha llevado a intentar recuperar la eficiencia y la racionalidad de la gestión estatal que había llegado a ser casi inoperante por la burocratización de la administración pública, y el intento de aplicar este modelo de gestión en la escuela.

Numerosos estudios y escritos de autores dan cuenta de la denuncia de la grave crisis del sistema educativo argentino cuyos rasgos más sobresalientes son la fragmentación y la desigualdad. Al respecto , G. Tiramonti (2005) considera que la importancia que se le ha otorgado a este período se justifica por la envergadura de las transformaciones estructurales que se sucedieron y por el impacto que tuvieron sobre la organización de la sociedad. Por otra parte, en el contexto de delegación de poderes a las provincias, generada por esta nueva configuración del gobierno de la educación, el Ministerio Nacional ejerció un claro liderazgo y neutralizó los problemas de la descentralización casi absoluta producida en el sistema educativo.

Los cambios implementados a través de los Acuerdos Marco, la modificación de la estructura formal del sistema, la extensión de la obligatoriedad, han producido variaciones en las condiciones y en las cualidades requeridas para el rol docente y directivo. En general, parecería que las fuerzas regresivas superan los esfuerzos de las políticas sociales y educativas a favor de la equidad.

Principales características del sistema educativo

- Aumento de la matrícula (o aumentar la inclusión del sistema): Si bien, lo que se buscaba era extender el servicio educativo a mayor cantidad de niños, en un intento por disminuir la exclusión, con el consecuente aumento de la matrícula, aún no se ha dado una respuesta adecuada al problema de la calidad educativa. Las aulas superan el número ideal de niños (en algunos casos más de 40 niños), y se dificulta la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- Heterogeneidad territorial y socioeconómica de los alumnos. En las aulas se encuentran cada vez más alumnos de distintos sectores socioeconómico, religiones, razas, países, y hasta nivel intelectual o diferencias especiales. Se hace necesario una adecuación de la propuesta docente a esta heterogeneidad e implementar estrategias docentes adecuadas para enfrentar el aula para la diversidad.
- Problemas de rendimiento de los alumnos: que viene aparejado con el problema anterior y con el problema de las fallas en la preparación y formación docente, y con la escasez de estrategias didácticas adecuadas para adaptarse a los cambios derivados de dicha heterogeneidad. Los problemas de evaluación del rendimiento surgen a la hora de realizar un balance de la implementación de la nueva estructura del sistema educativo.

Con respecto al rol docente

Deterioro del salario docente, conflictividad sindical y disminución de la calidad de la atención en el aula.

Problemas en las condiciones estructurales del trabajo docente: nuevas enfermedades (tanto físicas como psíquicas); desfasaje de la formación docente con las nuevas asignaturas y roles. Se está produciendo una paulatina desvalorización del rol docente y un decidido abandono de las responsabilidades y tendencia al credencialismo: Esto se ve diariamente en la fiebre por los títulos o certificados .

Por otra parte, se genera en los docentes un sentimiento de deuda o culpa , de confusión sobre su rol, con la consecuente desvalorización de su tarea que se ha ampliado en sus alcances más allá de dar clase . Esto se vincula además al hecho de que debieron hacerse cargo de las nuevas asignaturas a partir de la Ley Federal (tales como Tecnología), sin estar debidamente preparados, lo que produjo problemas de falta de idoneidad para el dictado de las mismas. No obstante, esto no impidió que ocuparan estos nuevos roles, ya que la improvización fue el recurso más usado en el afán del docente de mantenerse en el sistema y no quedar excluidos.

Desafiliación: cada vez más el docente siente que no pertenece a un grupo que lo contenga, proteja y ampare sus derechos como trabajador, y debe valerse por sí mismo para asegurarse la estabilidad laboral.

Lo anterior se relaciona con el proceso de individualización, la dilución de las determinaciones sociales a favor de una ampliación de la elección individual, lo que se refleja en la desinstitucionalización mirada desde sus efectos sobre las subjetividades.

(Tiramonti, G. , 2005).

Deserción escolar

No existen en general mecanismos de retención de los niños, salvo los comedores escolares en algunas instituciones. Esto también conlleva a la problemática del asistencialismo, ya que en pos de la retención a través de la asistencia socioeconómica de los niños, se desvirtúa el verdadero objetivo de la escuela , esto es, de brindar una enseñanza de calidad.

Nuevos roles directivos

Esto se refiere principalmente a las nuevas demandas en la gestión educativa, que en virtud de las nuevas exigencias cobra importancia sobre todo en lo que respecta a la toma de decisiones.

En consecuencia se fortalece la figura y el protagonismo del director de escuela, los alumnos son considerados como mercancías (valor de cambio), y se estimula la participación de los docentes en proyectos institucionales financiados por el Estado, como así también a los padres de los alumnos, en la búsqueda de recursos alternativos para solventar gastos referidos en su mayoría a cuestiones urgentes, inmediatas tales como los de refacción y mantenimiento del edificio escolar.

Financiamiento vinculado a los resultados

Esto se relaciona con centralidad de los procesos de evaluación: La evaluación de los resultados pasa a ser el centro de todos los procesos escolares, sobre todo los procesos de aprendizaje institucional: evaluación del rendimiento de los alumnos en las distintas áreas, ciclos y modalidades, evaluación de los docentes, de la marcha de la institución, etc. El esfuerzo se pone en este aspecto ya que la institución que obtenga mayores puntajes también obtendrá mayor financiamiento.

Diversificación de la oferta escolar

- La escuela adquiere mayor autonomía y poder en sus procesos de toma de decisiones. Se produce una desterritorialización de la escuela, en nombre de la libre escuela. Surgen las escuelas privadas, las escuelas autogestionadas, etc. Se retira del espacio escolar el monopolio de la enseñanza.

Al mismo tiempo, la escuela, a través del Proyecto Pedagógico Institucional, amplía su oferta educativa, a parte de las asignaturas tradicionales, promete: inglés, computación, natación, teatro, arte, etc... para hacer más atractiva su propuesta.

- Deslegitimización de la escuela: surgen algunas voces apocalípticas de la escuela, alentadas por el auge de la sociedad del conocimiento y la informatización y se cuestiona el valor de las prácticas docentes y los modos tradicionales de acceso al conocimiento.

7. Desafíos para el futuro

Teniendo en cuenta el escenario analizado, se podrían identificar dos grandes ejes de problemas y desafíos: la desigualdad en los resultados de aprendizaje y la fragmentación de la oferta educativa. Al respecto se afirma que existen estructuras diferentes entre las provincias y una significativa desarticulación entre la enseñanza secundaria y la universidad, entre la investigación y la enseñanza, y entre la prescripción curricular y la práctica real. Dicha desigualdad y fragmentación se supera a través de una estrategia de desarrollo en la que la educación deje de ser una política sectorial y se convierta en una variable clave, promoviendo un debate abierto con la participación de todos los protagonistas del proceso pedagógico.

Más allá de las particularidades nacionales, el caso de América Latina ha otorgado una fuerte prioridad al cambio institucional. En el caso de la educación, los cambios pueden agruparse en cinco grandes puntos: la dificultad para cambiar los sistemas educativos en el contexto del nuevo capitalismo ; el nuevo papel del Estado; la escasez de recursos y el exceso de demandas; la revalorización de la dimensión pedagógica; y la tensión entre consenso y conflicto para la definición de estrategias de acción educativa.

La pregunta crucial que se plantea es ¿cuánto consenso existe en nuestro país para acordar un proyecto de crecimiento con equidad que logre una mayor igualdad y cohesión entre todos los sectores?

Tal vez la respuesta sea la implementación de estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en Argentina. Esto supone encarar políticas compensatorias que lleguen a lo sectores más necesitados. Tales políticas se refieren específicamente a la necesidad de insertar en el sistema educativo mecanismos de control de calidad, asegurar que todas los docentes tengan los conocimientos para hacerlo y posibilitar la existencia de equipos docentes en las escuelas secundarias.

De tal forma, se hace necesario un fuerte compromiso del Estado en el sentido de expl citar las exigencias y hacerse cargo de sostener las consecuencias para orientar la calidad educativa, promoviendo los mecanismos o requisitos que la hagan posible.

La desigualdad que antes se producía con la exclusión del sistema educativo, ha comenzado a producirse a lo largo del siglo a partir de la distribución desigual del bien educativo dentro del sistema.

Es necesario revisar las diferencias de oportunidades al interior del sistema educativo para establecer cuáles son las opciones de las políticas públicas para revertir la fragmentación y la desarticulación del mismo. Si bien está claro que, en un marco de gran fragmentación social, existe una fuerte presión a favor de la segmentación del sistema educativo como mecanismo reproductor del orden social establecido, también está claro que existe un abanico de posibilidades desde la política pública para morigerar y revertir las presiones que favorecen la fragmentación proveniente del contexto socio-económico.

Ya han pasado muchos años de la sanción de la Ley Federal de Educación, que debía establecer las bases para el desarrollo de un sistema futuro, el sistema se muestra desarticulado, y con fuertes desniveles en cuanto a las oportunidades de escolarización y los aprendizajes reales. Se trata de un proceso desacoplado e inconcluso que fracasó en el establecimiento de bases homogéneas para el cumplimiento de los derechos educativos de la población.

Para finalizar ... algunas estrategias posibles serían:

La ampliación del círculo de decisión a otros actores, sectores y organizaciones, que den legitimidad sobre los criterios establecidos desde afuera: eficiencia, eficacia, efectividad y excelencia.

-Crear las condiciones para jerarquizar la unidad de base del sistema: la escuela y la acción profesional docente.

-Revalorizar la importancia de la gestión y crear las condiciones de participación en las decisiones.

-Cambios en el rol del Estado: de un Estado redistributivo, de políticas sociales universales, que compensa las brechas, a un Estado regulador, liberalizante, de tutela o De contrato, en el cual exista la cooperación entre actores públicos y privados, como así también una redefinición de la noción de derechos sociales.

-Una firme acción colectiva, que promueva las bases de la igualdad que requiere la educación; otorgando un papel central a las políticas educativas, como pre-requisito indispensable para el desarrollo y la integración social con equidad.

Referencias bibliográficas:

- ANDRADE OLIVEIRA, DALILA: Educacao Basica.Gestao da Trabalho e da Pobreza .

Editora Vozes..Brasil.

- BARBEITO, A. Y Lo vuolo, R : Las políticas sociales en la Argentina contemporánea , en la nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador. Buenos Aires. Ciepp/Miño y Dávila.

- CASTEL, Robert : La metamorfosis de la cuestión social . Paidos . Estado y sociedad. Buenos Aires. (1997) .

- LO VUOLO, R, y otros : La pobreza... de la política contra la pobreza . Madrid, Buenos Aires: Ciepp/Miño y Dávila.

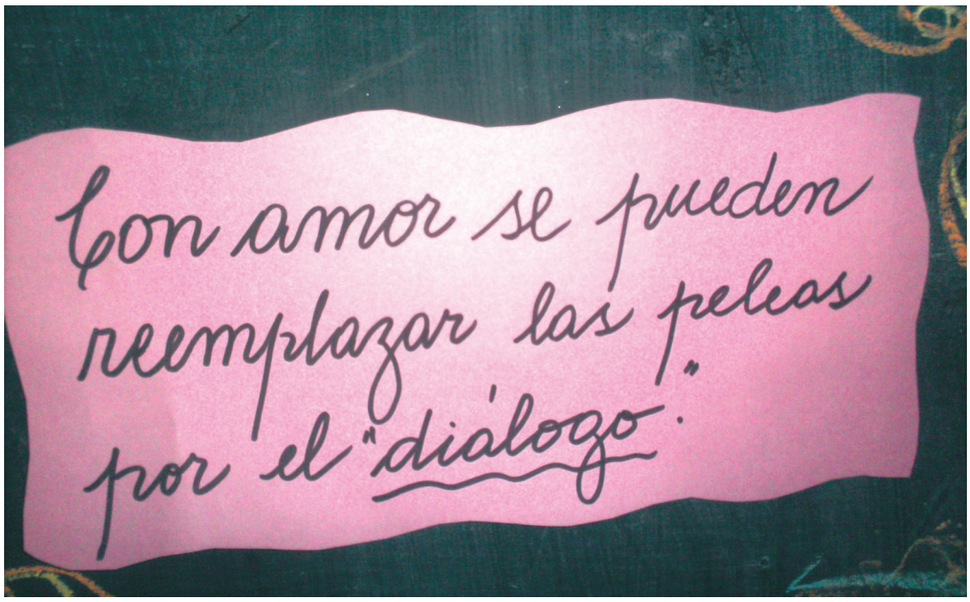
- Ley Federal de Educación Nº 24195.

- SALAMA, Pierre y VALIER, Jaques: Neoliberalismo, pobrezas y desigualdades en el Tercer Mundo . Ciepp- Miño y Dávila Editores.

- TIRAMONTI, Guillermina: La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90 . Revista PRO-POSICOES -

CAPÍTULO II :

Hacia el logro de la Convivencia Escolar



1. Introducción:

El propósito de este capítulo es poner de manifiesto las múltiples cuestiones que inciden en la construcción de un sistema de convivencia en la escuela. Es ésta una tarea que requiere la consideración de distintos factores y aspectos que inciden en el desarrollo de las acciones necesarias que permitan alcanzar el propósito buscado: instaurar el sistema de convivencia escolar que posibilite acompañar el crecimiento de los niños adolescentes y jóvenes, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir ciudadanos.

Sin embargo, la experiencia frecuente de muchas instituciones educativas, ha demostrado - y demuestra - que la implementación del sistema de convivencia no es fácil ni sencillo y por eso queda postergado, suspendido, olvidado o abandonado. Me interesaría exponer y desarrollar en este trabajo algunas reflexiones y propuestas sobre la convivencia escolar como una construcción cotidiana, reconociendo que es una tarea compleja, pero es necesaria y posible y se constituye en una rica y valiosa experiencia educativa, dado que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación de las jóvenes generaciones.

2. Cuestiones referidas al compromiso social de la escuela:

La escuela, como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad. Lo que se habla en cada escuela, es el lenguaje particular de la sociedad. Por tal motivo, no es ajena a la profunda crisis socio política en la que estamos inmersos y que como ciudadanos nos afecta.

En este contexto, la escuela en general, está seriamente cuestionada porque no responde a las demandas, no prepara para este nuevo orden, no asegura mejoras. No obstante esto, y aún con estas fallas y carencias, es la institución social que sigue nucleando a un significativo número de niños, adolescentes y jóvenes. Por ser una institución pública, está sometida y padece los efectos producidos por la crisis social que la atraviesa, e incide tanto en la singularidad de cada uno de los actores como también en el colectivo institucional que conforman, y se pone de manifiesto en problemáticas concretas y observables: el miedo a un futuro incierto, el temor a estar cada vez peor, la vivencia de desolación, el debilitamiento de vínculos de solidaridad y amistad, la pérdida de relaciones institucionales, de grupos sociales de pertenencia y referencia; en realidad se trata de una progresiva pérdida del sentido de la vida. Estas pérdidas son carencias que afectan, limitan y someten a los niños, adolescentes y jóvenes, como sujetos de derecho en su condición y dignidad humana.

Siendo conscientes de esta realidad adversa, que se impone a nuestros alumnos, especialmente a aquellos con más limitaciones que posibilidades, con más carencias que logros, es fundamental que el tiempo que transcurren en la escuela durante su niñez y adolescencia, sea considerado por ellos, como un tiempo y un espacio valorizado, un tiempo de crecimiento, de creatividad, que favorezca la construcción de su subjetividad.

Para ello la escuela debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión y no la sumisión y acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas.

La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor. Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y mundo, permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social. Estos se traducen en las acciones cotidianas que transcurren en el aula, en la actitud comprensiva y educadora de los adultos que son los responsables de la formación de las jóvenes generaciones, por eso, el desafío de toda institución educativa es convertirse en propulsora de procesos de democratización y participación.

Sin lugar a dudas, si la escuela puede hacer ésto - de hecho muchas de las escuelas lo hacen y lo hacen bien - está dando respuesta a una de las demandas más requeridas por la sociedad.

En Argentina, este requerimiento hoy es más imperioso que nunca, pues mi país está inmerso en la crisis más profunda, aguda y generalizada de su historia, y nos afecta (socioeconómica, política, educativa y culturalmente) a todos. Las necesidades cada día son mayores, en tanto que los recursos son cada día más exiguos. En medio de este clima de catástrofe, docentes (adultos responsables), y alumnos (niños, adolescentes y jóvenes) se encuentran diariamente en muchas de las escuelas para construir una convivencia que produzca un lazo social solidario.

3. El diálogo: un aprendizaje

De esta manera se aprende a dialogar, y a generar vínculos no sólo con quiénes comparto gustos e ideas, sino también con aquellos cuya postura ante la vida es distinta, quizá opuesta a la mía y con quien tengo que convivir cotidianamente y muchas veces compartir tareas.

Esto nos remite a la solidaridad: otro "contenido fundamental", que también se aprende y ejercita en la escuela en general y en la secundaria en especial. En pocas etapas de la vida se es tan solidario como cuando se es adolescente. La solidaridad es lo que me compromete como SUJETO con el "OTRO" también SUJETO. Pero para llegar a ser solidario se sigue un proceso; en el que hay momentos en los que el niño / adolescente suele homologar solidaridad con complicidad, pero esto es una etapa, un momento de ese proceso en la vida de nuestros jóvenes estudiantes . Considerar y analizar estas situaciones facilitada mediante, el diálogo y la reflexión con la intervención del adulto responsable, permite pasar de la complicidad (indiscriminación y anomia) a la solidaridad (compartir con otro u otros conformando una red, un colectivo) cuyo objetivo es el bien común.

Obviamente, hoy, la escuela no desconoce estos hechos y, por esto, se ocupa de que quienes ingresan a ella permanezcan el tiempo necesario allí. Pero si esta retención e integración a la comunidad escolar no está mediada por el encuentro con el conocimiento y la aventura del saber, la escuela no cumple con el cometido para el que

fue creada y se convierte en una instancia, ya no de retención, sino de detención del proceso de crecimiento y de socialización, que permite el tránsito y la transformación del cachorro humano en sujeto de derechos y responsabilidad (es construcción de la ciudadanía).

Los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales. Las actitudes se trasmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa, aún cuando no se lo proponga, no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos. Va más allá. La escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta. Los valores de la escuela influyen sobre los alumnos. Muchos de ellos están claramente explicitados en el ideario institucional, en tanto que otros están íntimamente ligados a la identidad institucional, y son los que vivencian diariamente; sobre estos principios se construye y consolida la convivencia.

Los valores constituyen un proyecto compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en la escuela. La escuela espera de sus actores una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo. Para ello deben incorporarse normas. La meta máxima será que éstas sean aceptadas por todos los actores como reglas básicas del funcionamiento institucional, que se comprenda que son necesarios para organizar la vida colectiva. Si esto se logra, se logró la interiorización de las normas.

4. ¿Cómo se aprende la convivencia?

Para aprender a convivir deben cumplirse determinadas procesos, que por ser constitutivos de toda convivencia democrática, su ausencia dificulta (y obstruye) su construcción; simplemente las enumero, pues serán desarrolladas más adelante.

- Interactuar (intercambiar acciones con otro /s)),
- Interrelacionarse; (establecer vínculos que implican reciprocidad)
- Dialogar (fundamentalmente ESCUCHAR, también hablar con otro /s)
- Participar (actuar con otro /s)
- Comprometerse (asumir responsablemente las acciones con otro /s)
- Compartir propuestas.
- Discutir (intercambiar ideas y opiniones diferentes con otro /s)
- Disentir (aceptar que mis ideas – o las del otro /s pueden ser diferentes)
- Acordar (encontrar los aspectos comunes, implica pérdida y ganancia)
- Reflexionar (volver sobre lo actuado, lo sucedido. "Producir Pensamiento" – conceptualizar sobre las acciones e ideas.)

Todas estas condiciones en la escuela se conjugan y se transforman en práctica cotidiana a través de proyectos institucionales que resulten convocantes y significativos

para los actores institucionales, y también respondan a necesidades y demandas institucionales. Estos proyectos incluyen y exceden los contenidos singulares de las asignaturas, la tarea nuclea a los distintos actores y como consecuencia de ello, las relaciones cotidianas y rutinarias se modifican, varían los roles y cada integrante asume nuevas responsabilidades, se incrementa el protagonismo de todos los participantes.

La actividad tiene sentido y significado para quienes la ejecutan, pero también la tiene para sus destinatarios; alcanzar las metas propuestas es el cometido compartido, se incrementa la responsabilidad y el sentido de pertenencia. Esta propuesta impregna a toda la institución que, sin "trabajar específicamente la convivencia", aprende "a convivir, conviviendo ". (IANNI, N. 1998: 23)

Confirma lo enunciado en esta presentación la experiencia de muchas escuelas, que en distintos lugares - algunos muy distantes y solitarios - desarrollan distintos tipos de proyectos. En dichas escuelas "los problemas de convivencia" no existen como obstáculos sino que se transforman en un desafío a la creatividad, entendiendo que ser

creativo es dar respuestas variadas, diferentes y diversas a situaciones habituales y reiteradas que necesitamos modificar, mejorar. De esta manera la energía requerida para "solucionar el problema" se canaliza constructivamente no sólo para la realización personal sino para el logro del bien común.

5. La convivencia escolar: consideraciones para su construcción cotidiana

En los últimos años comenzaron a cuestionarse los modelos gestión escolar, en el sentido de poner en juicio si éstos no son demasiado verticalistas, burocráticos y hasta autoritarios.

Como consecuencia de ello, numerosas instituciones educativas han reformulado su propuesta pedagógica, incluidos los aspectos relacionados con la convivencia escolar protagonizada por sus actores: directivos, docentes y alumnos (niños, adolescentes y jóvenes) y les ha exigido encontrar alternativas distintas a las convencionales, pues las existentes ya no resultaban útiles, y no respondían a las demandas formuladas.

Por esto mi interés en abordar estos temas acuciantes referidos directamente a la construcción de un sistema de convivencia escolar, que influyen en la dinámica institucional, repercuten en las interrelaciones de los actores, afectan los vínculos personales e inciden en los procesos decisorios de la gestión.

6. Referencias bibliográficas:

-ANTELO, E. Y ABRAMOVICH, A. L: El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Homo Sapiens. Ediciones Rosario (Argentina) 2000.

-ANZIEU, D.. "El grupo y el inconsciente".Madrid. Biblioteca Nueva.1978.(2da ed.1986).

- ARENDT, H. La Condición Humana, ed. Paidós, Barcelona, 1998.

-CARDOSO DE OLIVEIRA, R.: "El trabajo del antropólogo;mirar, escuchar, escribir". Revista de Antropología. Nº39. Facultade de Fil.Letras e Cias Humanas. Univ. De San Paulo. Pags 13 a 37.

- CARLETTI, Graciela María: " Estilos de conducción de directores escolares: factores que los determinan". Cit en Amieva, S: compiladora:"Las condiciones del Trabajo docente: una mirada desde la investigación educativa". Nueva editorial universitaria. UNSL. 2006.

- CARRO, Silvina y otros: "Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: un aproximación desde la etnografía". Instituto de Ciencias Sociales Gino Germani.1996.Mimeo.

- FERNANDEZ, Ana María, DE BRASI, Juan Carlos (comp.): "Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos e instituciones". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

- FERNANDEZ, Lidia: " Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa".

GEERTZ, Clifford: " Estar allí , la Antropología de las escritura" , en El antropólogo como autor. Ediciones Paidos.Barcelona.1989.Pag 11 a 35 "La interpretación de las culturas".Gedissa.1988.

- GIDDENS, Anthony: " La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración". Amorrrortu Editores.1995.

- GINZBURG, C : op cit Rockwell, E: "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Informe Proyecto México .DIE. 1987. (Pag 31).

- GOFFMAN, Erwin : "Internados". Amorrortu. BS AS 1992. "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Amorrortu. Bs As.1994.

- GOETZ y Lecomte :" Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". 1992.

- GUBER, Rosana: " El Salvaje Metropolitano". Cap 8. Legasa. Bs as. 1991.

- HELLER, Agnes: "Una revisión de la teoría de las necesidades". "Donde estamos en casa?"- Paidos.1996. - "La revolución de la vida cotidiana".Edic. Península.1994. -"Sociología de la vida cotidiana" .Edi. Península.1987. - "Historia y vida cotiana". Enlace-Grijalbo- 1985.

- HOPENHAYN M. "La Participación y sus Motivos" en Acción Crítica, CELATS, Lima, Perú. 1988.

- IANNI, N. (comp.) y otros "El aula espacio de convivencia. Reflexiones y alternativas". Enfoques en Educación. Ediciones La Llave. Buenos Aires.1999.

- IANNI, N.; Pérez, E.: La convivencia en la escuela: un hecho una construcción.Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Grupos e Instituciones. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1998. "La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar". Revista Ensayos y Experiencias - Año 7 Nº 35 – Septiembre / Octubre 2000.. "Microviolencias en la vida cotidiana" Revista Ensayos y Experiencias - Año 4 Nº 19 – Septiembre / Octubre 1997.

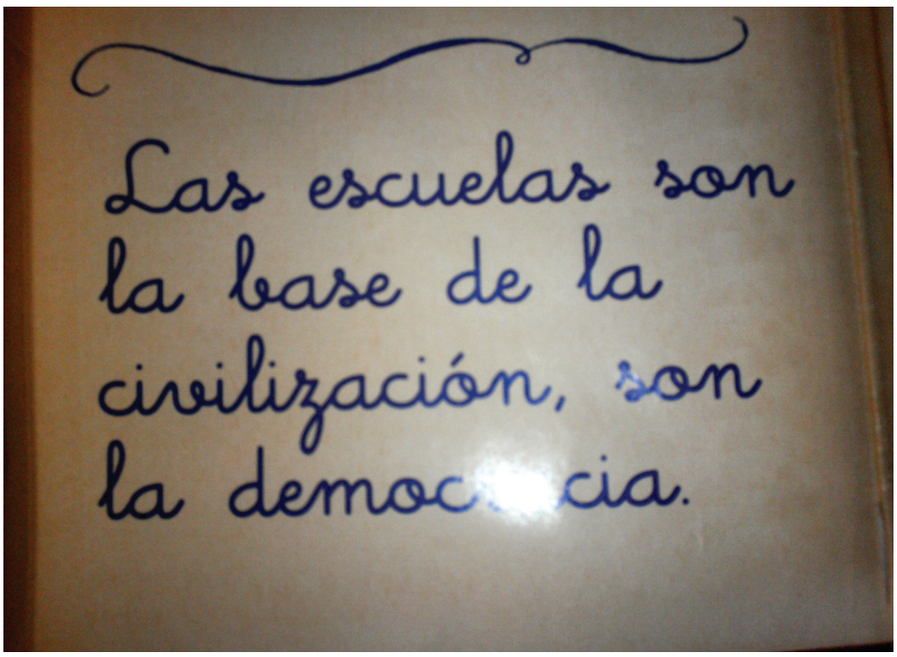
- LARROSA, J (Ed): Escuela, poder y subjetivación. Ediciones La Piqueta. Madrid. 1995.

- RAMOS TRAVER, Z Y MIÑAMBRES, J.: La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos. Didáctica y Pedagogía. Editorial Escuela Española. Madrid. 1997. WOLF, Mario : " Sociologías de la vida cotidiana".Catedra. Teorema.Madrid.2002.

-WRIGHT, Susan : "The politization of Culture". . En Antropology Today . Vol. 14.Nº1. 1998. (Traducido el español por Florencia Enghel).

CAPÍTULO III. La Micropolitica Escolar:

La Democracia en la Escuela y la Escuela para la Democracia



1. Introducción

Una gran parte de las etnografías escolares latinoamericanas han reflexionado en torno a la fuerte presencia del Estado en la educación pública y al estudiar las acciones estatales en su dimensión local, se encuentran los mecanismos precisos de reproducción del poder estatal. A la vez, se reconstruyen los límites de ese poder ante la resistencia activa y la terca realidad local, contribuyendo así a reconstruir la trama y ponderar la eficacia de la gestión escolar. (Rockwell, 2001:55)

La preocupación por comprender las transformaciones abruptas sufridas por las escuelas primarias públicas argentinas, agudizadas durante la década del noventa, ha orientado a algunos investigadores a enfatizar la presencia del contexto regional y nacional, en el estudio de los fenómenos educativos locales. Desde esta perspectiva se ha focalizado la cotidianeidad escolar como espacio público atravesado por el proceso de fragmentación del Estado y de crisis social y económica(Achilli, 2000; Neufeld, 2000) y se han estudiado los efectos del ajuste y la fragmentación social en la vida escolar (Carro y otros, 1996).

En este mismo sentido, otros trabajos han analizado la pérdida de la capacidad simbólica del estado para sostener el imaginario de la igualdad y la universalidad del sistema educativo, enfocando fundamentalmente la problemática de los usos políticos de los términos diversidad y multiculturalidad (Bordegaray y Novaro, 2004).

Los distintos "lugares de lo político", las múltiples formas de escenificación del poder y, e particular, el modo de percibir y pensar lo político en la escuela, se relacionan con un enfoque, cuyo punto de partida está dado por el análisis de las manifestaciones del poder tal como se expresan y producen "desde abajo". (Milstein, 2009: 26)

Las racionalidades que han operado en las concepciones de la organización escolar, nos señalan las concepciones de hombre y sociedad que subyacen en el sistema educacional. Sin embargo, es en la escuela donde efectivamente situamos las complejidades de ésta, la mirada profunda a las prácticas institucionales y pedagógicas de cada comunidad escolar nos develan sus creencias y con ellas sus verdaderos principios.

En este sentido es que resulta interesante revisar, ahora, la perspectiva micropolítica de las organizaciones, que según Hoyle (1986,1988) citado por Mª. Teresa González (1994), plantea la hipótesis de que: "el dominio de la micro política escolar abarca aquellas estrategias por las cuales los individuos y grupos en la escuela tratan de usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses". Hoyle (1988), establece la diferenciación entre la micropolítica y los procesos convencionales de gestión.

La teoría administrativa se focaliza en las estructuras y los procesos asociados al poder, toma de decisión, comunicación, etc. Pero el espacio entre estructuras está ocupado por algo más que por los individuos y sus motivos. Esto "otro" consiste en las estructuras y los procesos micropolíticos. Está caracterizado por coaliciones más que por departamentos, por estrategias más que por reglas promulgadas, por la influencia más que por el poder, por el conocimiento más que por la posición" (González, T. , 1994)

La micropolítica, para Hoyle, constituye el lado informal e implícito de la vida organizativa, un "submundo" organizativo que todos reconocen y en el que todos participan. De este modo, este autor reconoce el carácter informal e implícito de la micropolítica.

La escuela entendida en la perspectiva micropolítica, nos permite adentrarnos en la complejidad con que opera una organización en que todo no funciona racionalmente, conforme a las dinámicas estructurales normalmente establecidas, sino una realidad, al decir de María Teresa González, "una realidad política compuesta por diversidad de individuos y grupos de interés que difieren en sus preferencias, creencias, valores,

percepción de la realidad, movilizan un cierto poder y se implican en procesos de negociaciones, pactos, dinámicas conflictivas..." (González 1994:53)

En este sentido, Martínez Rodríguez (1999) ratifica la necesidad de que las instituciones educativas revisen sus propuestas, acciones, relaciones entre y con los sujetos, pues desde este breve universo se construyen formas de concebir al hombre y la sociedad. En consecuencia, como señala este mismo autor: "Sólo en la consideración y aspiración de un ciudadano libre, con capacidad de reconstruir la realidad que le afecta en el marco de una democracia, tiene sentido la educación" (Martínez R., 1999).

Hoy, el destino de la democracia, señala Touraine en Martínez (1997:29) definida como política del sujeto, se juega ante todo en la escuela y en la ciudad. Pues no cabe duda, que la escuela concebida como institución para el aprendizaje está destinada a desarrollar no sólo habilidades cognitivas, sino también (y con la misma intensidad) habilidades sociales y políticas que potencien el pensamiento crítico de los alumnos, que les otorgue oportunidades de experimentar la democracia en sus sentidos más altos, que les permitan identificar y diferenciar situaciones justas de las injustas, no aceptar decisiones que atenten contra la dignidad de las personas.

Equivocadamente, se ha concebido a las organizaciones educativas como entidades neutras, exentas de ideologías, cuando en la realidad están concebidas para conservar valores y principios dados por el poder dominante. Sin embargo, no se puede sostener que en una institución exista una sola ideología, cuando en realidad coexisten diferentes formas de concebir la educación y la realidad. Las organizaciones escolares, de acuerdo con McPeherson (1986), en González (1994) son: "un calidoscopio de conductas, una mezcla de valores e intereses no siempre armoniosa ni comprensible acudiendo a lo formal; las distintas partes de la organización están implicadas en acciones interdependientes y colectivas, pero también en acciones de algún modo enfrentadas, como consecuencia de sus respectivos intereses en tensión."

Será entonces pertinente encontrar las respuestas a las tensiones, al porqué de los no avances en la educación y, particularmente, en los aprendizajes de los niños, en el interior de las instituciones educativas. Si las miradas sobre los propósitos, que supuestamente los une, son dispersas difícilmente podrán comprometer proyectos y metas comunes; las podrán declarar, pero no se concretan en la realidad.

Uno de los caminos es instaurar en las escuelas formas de trabajo docente participativo, equipos de trabajo, donde se respete el derecho de todos y de cada uno de opinar y proponer ideas nuevas para mejorar la institución, naturalizar el consenso, la toma de decisiones democráticas.

2. La participación y la construcción de ciudadanía

Para muchos entre quienes se ocupan de cuestiones referidas a la acción social la participación puede aparecer como una inquietud traída del pasado, una reminiscencia de los sesenta, aquella época en que todos nos orientábamos según las tareas de la igualdad y dábamos la libertad por sentada; es así que la participación puede sonar asociada a propuestas románticas que hoy tendrían escasa vigencia (a la comunidad, a los populismos, al compromiso social...) ya que se trataría de una situación propia de sociedades tradicionales, sobrepasadas y barridas por las dinámicas y las relaciones que -necesariamente- ha impuesto la modernización.

Nos guste o no, como lo anunció Toennies, las comunidades han ido dejando lugar a las sociedades; todas las actividades humanas se organizan crecientemente según racionalidad de acuerdo a fines y esos procesos han tendido a crear cuerpos especializados (burocracias) que en base a criterios técnicos (elitarios) deciden y administran en los diversos segmentos de la convivencia social, en favor de los usuarios de esos servicios, pero sin recurso necesario a ellos.

De hecho, el tema de la participación perdió fuerza entre las preocupaciones de las ciencias sociales latinoamericanas entrando a los ´70 .

Es cierto que la inquietud y la reflexión se mantuvieron en la agenda de las O.N.G.s y de la Educación Popular, pero, entonces se recurrió a la participación con dos características que eran novedosas respecto del discurso del período anterior:

- Se resignifica la tarea dentro de un discurso, como fue el de las O.N.G.s durante la dictadura, que se autocalificó de "alternativo", o sea, que prescindía, no sólo de las posiciones ideológicas que eran dominantes, sino que apuntó a una construcción social al margen de las iniciativas del aparato estatal. Es así que "participar" pasó a entenderse entonces como incorporación en las redes y organizaciones que se daba la sociedad civil, pero no decía nada de las relaciones (posibles o reales) entre esa sociedad y el Estado.

- Esa percepción llevó a que "participación" se aplicara como un término con contenido obvio (se trataba de algo distinto a lo que hacía la dictadura) y se perdieron así hasta las conceptualizaciones más elementales (por ejemplo, las que empleaba DESAL en su discurso sobre la marginalidad) sin que brotaran contenidos serios de reemplazo que organizaran la comprensión de lo participativo.

Es esta línea, marginal a la acción del gobierno y a la decisión oficial hasta el 89, la que reaparece en la agenda social que la democracia levanta en Chile en los 90, básicamente recuperada en el discurso de los políticos y con las traducciones necesarias de quienes, ahora, están ocupando el aparato de Estado, pero marcada por los afanes de provocar adhesión a una propuesta social diferente de la que habría correspondido al período anterior, lo cual ha contribuido a agudizar las ambigüedades.

Esta confusión de lenguas hace que, hoy, el discurso del gobierno pueda coincidir con el que propone la crítica progresista y con el de una cierta oposición razonable desde la derecha; todos alientan la "participación", aunque sus opciones podrían ser antagónicamente diferentes. Esta situación debe estar restando profundidad y operacionalidad a una tarea que, en mi opinión, estará en el corazón de todos los procesos que intenten, seriamente, profundizar las estructuras democráticas, y por tanto se incluiría en ese nudo originario de decisiones que nos podría permitir levantar propuestas políticas y sociales distintas de las que hoy se han impuesto con pretensiones de única verdad.

En las páginas que siguen, busco organizar conceptualmente este campo de "ambigüedad", para así llegar a proponer algunas reflexiones que quisieran apoyar las decisiones y las prácticas de quienes deciden y hacen política en el nivel local y, desde allí, buscan impulsar alternativas innovadoras en las relaciones entre el gobierno y la sociedad.

Los puntos que organizan esta reflexión son los siguientes:

- La evolución en la consideración del tema de la "participación" y los cambios en los enfoques.

- Qué entendemos por participación y cuáles experiencias no nos parecen participativas. Un intento de conceptualización y nuestras diferencias con otras propuestas hoy vigentes.

3. La Evolución de la importancia y de la concepción de participación

La hipótesis de trabajo que orienta el desarrollo de este primer capítulo se puede proponer así:

El contenido con el que se ha impulsado la "participación" no ha sido el mismo en cada uno de los tres períodos que se identifican, desde principios de los 60 hasta hoy; sin embargo, estos cambios conceptuales no han respondido tanto a esfuerzos de crítica rigurosa y corresponden ,mucho más, a la transformación en las circunstancias que caracterizan a cada período y en las que han debido operar los sujetos impulsores de participación.

De allí que la conceptualización a la que se recurre hoy puede, perfectamente, incluir aspectos heredados de experiencias anteriores y que no corresponden ni son adecuados para el sentido que se busca en este momento para el desarrollo social; por el contrario, pueden faltar a esta conceptualización otros elementos que serían coherentes e importantes a la tarea que se propone y que una crítica teórica seria de la experiencia anterior podría aportar.

Es con esta intención que aquí me remonto a la consideración de los rasgos centrales que han asumido los esfuerzos participativos en Chile a lo largo de la segunda mitad del siglo.

En los 60, la participación se proponía como un imperativo ético. La "sociedad justa", una aspiración que se traducía en concreciones distintas, que imponía caminos diversos y que movilizó tantos esfuerzos y compromisos en ese período, no era sólo aquella en la que los beneficios se distribuían en forma más equitativa, sino, básicamente, una convivencia en la que todos habrían de compartir responsabilidades, tareas y decisiones. En ese momento, quienes no queríamos ser liberales entendíamos que la naturaleza humana era, básicamente, igualitaria y que las diferencias socio económicas (que no son lo mismo que las variaciones entre los individuos) expresaban más las relaciones según las cuales, históricamente, se ordenaba (o desordenaba) cada sociedad.

De allí que, en ese momento, la participación nos apareciera como una capacidad "natural" de cada persona, una posibilidad que estaría aplastada e inhibida por la carga de la dominación, que debía brotar libre en la medida en que se disolvieran esas estructuras pesadas que imponían la desigualdad. Impulsar participación equivalía, entonces, a encaminarse en la recuperación del orden natural (justo); era fundamentalmente bueno y deseable que las personas exigieran sus derechos hacia la igualdad.

Esta mirada, atravesada por un cierto escencialismo, se asociaba al hecho de que las distintas corrientes de ideas que en ese momento se ocupaban de la "participación", entendían que tanto las capacidades de participar de parte de los sectores populares como el proyecto en el cual éstos podían participar, tenían una "consistencia objetiva" que era, lógicamente, previa al hecho de la participación. Por una parte, la "clase para sí" aparecía como algo decidido y pre dispuesto, que esperaba un toque de conciencia para asumir las tareas y responsabilidades que le estaban asignadas (imputadas según Lukacs), ya que correspondían a su inserción en el sistema de relaciones de producción; por otra, el proyecto estaba diseñado e incluido en la historia y los actores (nunca más apropiado el término) se incorporarían a papeles que ese proyecto les asignaba.

De allí que, incluso cuando se hablaba de "educación para la participación", se trataba de una cierta información acerca de esas responsabilidades objetivas, predispuestas, que a cada cual le correspondía desempeñar en el proyecto que se construía .

Fue así que, a fines de los 60, la "concientización" que propuso Paulo Freire tendió a entenderse menos como un proceso pedagógico orientado a educar capacidades nuevas, y se percibió más como una suerte de iluminación, por la que se disipaba la falsa ideología que pesaba sobre los grupos populares.

4. Las promesas de la participación.

4.1. ¿Cómo es que la "participación sustantiva" puede aportar en el desarrollo de las personas que se incorporan?

Que la "práctica" forma a quienes se comprometen y ejercitan como sujetos de esa práctica, es una vieja tesis que atraviesa el pensamiento moderno, que está incluida en la experiencia de la burguesía emergente y que permanece -con sentidos diversos- tanto en el liberalismo, como en la fenomenología existencial (de cuño heideggeriano) y en distintos discursos de inspiración marxista.

En el Marx de las "Tesis sobre Feuerbach" la afirmación aparece claramente como "los hombres (también las mujeres) se construyen a sí mismos en el mismo acto por el que conforman el mundo". Las distintas lecturas que se quieren inspiradas en este "marxismo" (así la "Action" de Hanna Arendt, o la "Vida Cotidiana" de Agnes Heller, o la "acción comunicativa" de Jurgen Habermas...) recogen esta tesis.

Es claro que el tema de la práctica y de sus consecuencias en el desarrollo de las personas ha estado en la agenda de la reflexión filosófica, sin embargo, ha sido mucho más ajena a las ciencias sociales.

Anthony Giddens ha señalado, repetidamente y en diferentes textos, que la teoría social clásica no desarrolló una adecuada reflexión sobre la acción social . El autor acude al caso de Talcott Parsons, cuya obra fundamental se titula, precisamente, "The Structure of Social Action" y que se propone explícitamente incluir componentes de la "voluntad" en su enfoque, pero que (siguiendo a Durkheim) reduce "lo voluntario" a la internalización de los valores vigentes en la sociedad por parte de los sujetos; aquí no habría "acción", (en el sentido de una iniciativa responsable) sino sólo conducta, empujada y guiada por motivación sicológica o expectativa de rol.

Es que todos los enfoques que buscan considerar lo particular a partir de la lógica que se impone desde las condiciones o desde la estructura, acarrean mucha dificultad para entender la vida social en tanto "activamente constituida" a través de la acción de sus miembros (y, como consecuencia, tienden a considerar "el poder" como un factor , necesariamente, secundario).

Aquí, sin pretender ignorar las condiciones en las cuales se despliegan los sujetos, quiero entender la "práctica" (o la "acción social" que, en este texto, funcionan como conceptos homólogos) como el ejercicio de la capacidad subjetiva (intencionada y responsable) de selección que se puede ejercer sobre una gama de situaciones posibles que están objetivamente inscritas en las condiciones en las que se ejercita ese desempeño.

Es por esto que importa mucho las reflexiones que han decantado desde una entrada distinta, donde la teoría no se ubica en el origen, y que están ligadas a la observación de los procesos que están ocurriendo en la realidad. Ahora hay distintos autores que reencuentran la idea de la "práctica" en los comportamientos que desplegaron los grupos populares durante los años duros del ajuste, cuando cayó el ingreso nacional (-15% en 1982-83), los niveles de desempleo formal subieron hasta cerca del 30% y el gobierno recortó el gasto social significativamente . Hay diversos informes y sistematizaciones que recogen y reflexionan la percepción común en torno a que las prácticas colectivas de los sectores populares no sólo consiguen efectos materiales (los talleres producen manufacturas, las ollas comunes entregan comida , los comités de salud atienden a los enfermos urgentes...), sino que, al mismo tiempo y a través de esas mismas acciones, se impulsan efectos socioculturales entre quienes se comprometen en tales iniciativas.

Por una parte, quienes se incorporaron en las prácticas populares, debieron aprender y desarrollaron capacidades para trabajar en común (llegar a acuerdos, dividir tareas, controlar responsabilidades...) y, así, desplegaron capacidades en la línea de lo que Habermas ha identificado como "lógica comunicativa".

Por otra, los (las) incorporados (as) desarrollaron capacidades personales que les permitieron un adecuado desempeño en roles más sociales o públicos. Esto resultó particularmente notorio en los grupos de mujeres donde muchas de las participantes recién salía del exclusivo rol de esposa-madre-ama de casa, y fue en el ejercicio colectivo con otras mujeres que descubrieron y desarrollaron sus capacidades de proponer, de emprender, de aprender...

Por último, las personas que participaban en las redes de acción popular desplegaban un primer esbozo de lo que era su situación en la sociedad y su relación, ya con otros sectores sociales, ya con las autoridades públicas, un primer estremecimiento ideológico que los empuja a dudar de la consistencia de los mensajes culturales que sirven a reproducir la dominación.

Esta percepción de la práctica se complica cuando se incorpora la política social (o,quizás, los efectos sociales de las políticas).

Es cierto que las políticas le aportan recursos a la organización popular que son importantes para la eficaz práctica de ésta : recursos materiales, financieros y técnicos que se pueden entender como favorables para la acción de los sectores carenciados; pero, al mismo tiempo, en la misma relación, las políticas acotan el campo (rayan la cancha) en el que se puede desplegar la práctica popular y, en consecuencia, encajonan los efectos socioculturales que pueden desarrollar quienes se incluyen en esa práctica acotada.

Si la política constriñe la práctica popular, si la ignora o si propone compromisos que no corresponden a las capacidades desarrolladas en experiencas anteriores por los grupos concretos a los que se dirige la política en cuestión, entonces esa política opera como disciplinadora, no sólo de las acciones que permite a los participantes y de sus efectos materiales, (que serán funcionales a las propuestas de la política) sino que van a fortalecer habilidades, rasgos culturales y formas organizativas que favorecen la reproducción de la subordinación. En cambio, si los políticos y técnicos se preocupan y aciertan en construir el diseño de las acciones públicas de modo que reconozcan, recojan, apoyen y fortalezcan las capacidades formadas en la práctica por quienes participan, entonces realmente, se puede potenciar y fortalecer, no sólo la eficacia material de la política participativa, sino la capacidad de decidir y de actuar de los grupos incorporados.

De allí la ambiguedad, o la valencia contradictoria, de las políticas y de la participación, respecto del desarrollo de sujetos. No podemos afirmar ni que el disciplinamiento ni la liberación estén inscritos a fuego en la naturaleza de las políticas de gestión local con pretensiones de participación.

Todo lo que he señalado me permite abordar la segunda parte, que es la que se refiere -de manera específica- a la participación (sustantiva) en la toma de decisiones y en el rol del director escolar.

5. La participación sustantiva o real :

Si el desarrollo de los sujetos está ligado a la profundización de las acciones colectivas que ellos impulsan, la participación (funcional) opera fijándole límites a la acción posible de los participantes, la encauza dentro de cierto campo acotado y conveniente para la autoridad que deja participar y, así, frena las posibilidades de desarrollo personal y político de esos participantes. Participar significa, en el mejor de los casos, decidir respecto de cuestiones particulares; puede comportar la satisfacción de las necesidades de identidad y compromiso pero a costa de una fuerte despolitización ya que deja las tareas de la "polis" confiadas a otros que tendrían la capacidad y la vocación para eso.

Pero, por otra parte, también está abierta la posibilidad que la participación en las políticas locales prepare y encamine a las personas participantes para que accedan a situaciones de mayor responsabilidad ciudadana. En este caso se requiere que se desate y se sostenga una dinámica de mutuo reforzamiento, una dialéctica positiva, entre posibilidades crecientes de participación (acciones sociales más amplias y completas) y una reflexión de profundidad progresiva que enganche con las nuevas preguntas que surgen desde esas nuevas acciones.

Una estrategia de educación escolar es un marco que empuja y organiza acciones en el sentido de facilitar e impulsar esa dinámica sostenida de acción-reflexión; en el corazón de tal estrategia se ubica la participación, entendida y encarada según los rasgos que le he asignado a la "participación sustantiva".

Es en este sentido que se dice que la acción educa, que quienes se comprometen en la acción a la vez aprenden y quedan dispuestos para aprender. Un proyecto o una política que abre espacios de "oportunidad de participar" tiene más posibilidades de resultar, de lograr compromisos mayores e impulsar el crecimiento de las personas y organizaciones, allí donde los convocados han formado su "capacidad de participar" en experiencias anteriores de acción.

El tema de la participación aparece asociado a otros campos que son hoy objeto de debate conceptual en las ciencias sociales (¿cómo se articula la acción y la responsabilidad de los sujetos con las condiciones y circunstancias en las que éstos actúan? ¿cómo se costruye interacción entre actores ubicados en posiciones diferentes? ¿cuál es el sentido y la fuerza de lo local en sociedades sometidas a procesos acelerados de globalización? ¿cómo se define lo local? ¿cómo debemos entender lo popular? ...).

En estas condiciones focalizar sobre el tema de la participación permite avanzar propuestas de respuesta sobre algunos aspectos precisos, pero, al mismo tiempo, abre preguntas que no he intentado abordar aquí.

La forma como presenté las distintas formas de "participación" podría inclinar a una lectura en términos de "tipología", cada categoría se entendería como un tipo, distinto y alternativo de los otros.

Pero no es estrictamente así, la "participación sustantiva" es una forma superior, que incluye y sobrepasa, pero no rechaza, cierta funcionalidad de la participación respecto de la eficacia y eficiencia de las políticas en las que se participa. Es cierto que hay situaciones en que la dialéctica se rompe, en que el afán de la funcionalidad anula la oportunidad de desarrollo social, pero es cuando la operacionalización participativa está inspirada y marcada, solamente, por el afán de incrementar la eficacia y eficiencia de la política participativa lo cual cierra a una metodología, más rica y completa.

Un campo que merece mucha más investigación en el futuro apunta a precisar mejor los límites fuera de los cuales se rompe la dialéctica entre eficacia material y desarrollo social ¿en qué circunstancias la participación provoca ineficiencia y genera desorden?.

Debe resultar evidente que la educación de la participación, en tanto proceso teórico práctico, es un "arte", que acepta poco las recetas ya que cada caso es concreto y por eso, en cierto grado, es único.

Es que , si bien las políticas se presentan como propuestas más o menos generales, éstas se deben articular con las "capacidades de participar " que, en cada caso, son fruto de la experiencia particular de cada grupo, con los conocimientos y destrezas ,incluso con las sensibilidades de cada equipo funcionario, con los rasgos propios (positivos y negativos) de los dirigentes.

Son una multitud de dados que deben ser incorporados, en relación a los cuales la única variable sobre la cual existe algún manejo real de parte de los promotores de la participación, es la traducción del diseño de gestión institucional en términos de "oportunidades de participar" que resulten adecuadas.

6. Referencias bibliográficas:

- ARENDT, H. La Condición Humana, ed. Paidós, Barcelona, 1998.
- ANGUITA MARTÍNEZ, Rocío, "La participación del alumnado varía en función de las áreas y el tipo de centro". En Juan Bautista Martínez Rodríguez (Coord.) Evaluar la participación en los centros educativos, Madrid. 1998.
- CONDE Flores, Silvia; Leticia Landeros Aguirre y Christian Rojas Rojas. De ciudadano a ciudadano. Formación cívica y ética ciudadana. Manual de actualización docente. México: Movimiento Ciudadano por la Democracia, Amnistía Internacional, 2001.
- CONDE, Silvia. "Hacia un nuevo enfoque en la gestión escolar" en Educación y derechos humanos. Colección Aprendamos (39), Instituto de Educación de Aguascalientes. 1995
- CONDE, Silvia, La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. Estudio de caso. Tesis DIE. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. CENEDIC – Universidad de Colima, 2002.
- DUEÑAS MORENO, Gabriel. El proyecto de renovación pedagógica y la gestión escolar democrática. I Congreso de renovación pedagógica, documento base para el análisis y la discusión en las mesas de trabajo, Cuauhtémoc, Chih. 3 y 4 de julio de 2001, Secretaría de Educación y cultura, Servicios educativos del Estado de Chihuahua, Departamento de Investigación Educativa
- FERNÁNDEZ Enguita, Mariano. La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Morata-Paideia. 1993
- FREINET, Celestín, citado en Jesús Palacios, La cuestión escolar. Crítica y alternativas. Barcelona: Laia, 1984
- FURLÁN, Alfredo, Monique Landersman y Miguel Ángel Pasillas, (1992) "La gestión pedagógica. Polémicas y casos", En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, "La gestión pedagógica. Polémicas y casos", En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán, La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, pp. 141.)

- GENTO PALACIOS, Samuel. Participación en la gestión educativa. Madrid: Santillana, aula XXI, 1994. pp. 13.
- HELD David (1997) La democracia y el orden global. Piados.
- IFE. Nosotros los jóvenes, proyecto ciudadano. Manual del maestro, México: Instituto Federal Electoral
- INSTITUTO Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (1998). Aprendiendo a dar respuestas democráticas y solidarias a los conflictos en la escuela. Perú: IPEDEHP.
- LIZARAZU Nesly y Diego Pólit. En la ruta del buen trato: disponiéndonos para la revisión y el cambio. Programa de formación de educadores sociales, módulo 1. Ecuador: Instituto Nacional de la Niñez y la Familia, CACAFEC, s/f
- MARTÍNEZ Rodríguez, Juan Bautista (coord.) (1998). Evaluar la participación en los centros educativos. Colección Educación al día. Madrid: Editorial Escuela Española
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan bautista "Conflicto, colaboración y negociación: consideraciones de una nueva cultura de la democracia en la escuela". Kikiriki (37) pp. 43 – 50
- PASTRANA Flores, Leonor Eloina (1996). Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. Tesis DIE 24. México: DIE.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, "Democracia escolar o el problema de la nieve frita" Volver a pensar la educación, Prácticas y discursos educativos, Vol. I, Madrid: Morata, 1995.
- VELÁZQUEZ DE HANÓN, Gloria. "El centro educativo: un lugar para la convivencia de la democracia. Guía didáctica. Educación para la democracia. Managua: Centro de educación para la democracia. 1994., pp. 24

CAPÍTULO IV:

La Gestión Escolar desde la Perspectiva de Pierre Bourdieu

1. Introducción

En este trabajo se aborda la problemática de las instituciones educativas y de la gestión escolar a través de la perspectiva teórico metodológica de Pierre Bourdieu.

Se centra en uno de los roles cruciales de las instituciones educativas : el del director , de importancia clave tanto para la articulación entre la escuela y el sistema educativo como para la relación de los cambios contextuales con los maestros y la enseñanza en el aula.

Debido a que en las políticas de descentralización , la reforma educativa y Ley Federal de Educación, se realza la participación de los actores escolares y de la comunidad escolar, el rol del director se configura como uno de los principales en la toma de decisiones institucionales. De allí surge el interés por el estudio de la gestión escolar: al considerar la preocupación por la eficacia de las reformas educativas y la importancia que las nuevas políticas educativas otorgan a la delegación del poder a y en las escuelas.

En este trabajo se intenta mostrar que, lejos de poder tomar decisiones en forma absolutamente autónoma, un director escolar se ve influído por una multiplicidad de factores y criterios que resultan del entrecruzamiento de aspectos referidos tanto al entorno extraescolar como aspectos derivados de la dinámica interna de la institución. Son éstos últimos que muchas veces producen conflictos que no son tan fáciles de detectar y resolver sino a través de un enfoque más profundo.

Dentro de este marco, el propósito fundamental es contribuir a la comprensión del rol de la gestión escolar a través del análisis de las prácticas decisionales del director y del carácter de la participación en la toma de decisiones.

Por lo cual los objetivos específicos son:

- Analizar y elucidar las relaciones complejas que constituyen las prácticas de la gestión escolar : cómo se toman las decisiones y el carácter de la participación de los docentes, utilizando los registros realizados en escuelas públicas de la ciudad de San Luis, y entrevistas a sus directores y docentes.

- Determinar de qué manera las categorías teóricas de Pierre Bourdieu permiten visibilizar aspectos que hacen a las tareas directivas, específicamente en lo que respecta a la toma de decisiones.

- Conocer la trayectoria de los directores escolares de la ciudad de San Luis en los distintos espacios por los que han transitado.

- Definir y caracterizar el campo social de la gestión escolar y la dinámica del mismo.

- Identificar la naturaleza del capital de la gestión escolar a través del análisis del volumen y la estructura de su capital (títulos, cursos, formación específica, etc.)

Principales interrogantes:

- ¿Qué piensan los directores de sus prácticas ¿qué sienten ? Que les gustaría hacer? , Qué cosas han incorporado en su trayectoria?

- ¿Cuál es el campo social de la gestión escolar?

- ¿Cuál es el capital cultural, intelectual y simbólico de los directores escolares?

- Cuál es la distribución de su capital, entre las diferentes posiciones, según el volumen y la legitimidad de la posesión del capital?

- ¿Cómo se toman las decisiones en la escuela? ¿Cómo se ejerce la violencia simbólica en el proceso decisional?

- ¿Cuáles son los intereses en juego de los directores escolares?

- ¿Cómo es el habitus de los directores escolares? ¿Cuáles son los mecanismos razonables y explicables de sus prácticas?

Se parte del análisis de entrevistas realizadas a los directores y docentes de seis escuelas públicas de la ciudad de San Luis, entre los años 2004 y 2005 :

. Se analizarán los dichos y argumentaciones de las entrevistas a las 6 directoras y a algunos docentes de cada escuela.

- Se realizará el análisis de los relatos de las directoras sobre sus prácticas directivas, especialmente sobre la toma de decisiones, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.

- Se considerarán tanto las estructuras objetivas de sus prácticas, como así también las representaciones que los agentes sociales (docentes) tienen de sus prácticas , y de las prácticas de la directora, especialmente para dar cuenta de las luchas simbólicas que tienen como base esas representaciones y ver hasta qué punto transforman o conservan esas estructuras objetivas.

- Se internará identificar las estructuras objetivas y las internalizadas de las prácticas de los directores analizados.

2 . Metodología del trabajo:

Este análisis se basa en un trabajo de campo realizado en seis escuelas públicas de la Ciudad de San Luis. En general , en las mismas existen contradicciones y se dan situaciones conflictivas respecto a la participación de los docentes en la toma de decisiones. Parecería que, según los comentarios de los docentes, se producen algunos mecanismos que inhiben la participación y la toma de decisiones efectiva ya que sólo se los hace participar en temas que hacen a lo puramente administrativo burocrático y no en lo específicamente pedagógico (consultas sobre el proyecto curricular, modificaciones en los contenidos curriculares, adaptaciones curriculares, etc.).

En general, de los relatos de los docentes se desprende que los directores no hacen participar a los docentes sino con respecto a temas puramente administrativos, ya que considera que existen problemas en los que sólo debe decidir la directora, por el cargo que ocupa. Tal como una directora afirmaba:

" *Las maestras no están preparadas para todo. Hay cosas que no saben*"

Por su parte, los docentes sólo participan en decisiones que tienen que ver con : planillas de calificaciones, notificaciones de circulares; registros de asistencia de alumnos; etc. y reclaman :

- Una mayor participación activa en las reuniones de personal;

- Que se concretice en la práctica real de la escuela las decisiones a que se arriben en las reuniones de personal.

- Que se diluciden los factores que están obstaculizando una toma de decisiones más democrática en la escuela para construir nuevas estrategias decisionales que favorezcan a todos los sectores de la institución escolar sobre los aspectos importantes de su quehacer: la instancia política y pedagógica.

3 . Analisis del rol directivo según las categorías teóricas : el campo, el capital, el habitus.

Se parte del supuesto de que la comprensión de las prácticas directivas es la resultante de la relación dialéctica entre ambos estados de lo social : las estructuras objetivas externas y las estructuras objetivas internalizadas.

Según Bourdieu, "las ciencias sociales oscilan entre dos puntos de vista, dos perspectivas aparentemente inconciliables: el subjetivismo y el objetivismo. Desde el objetivismo, puede tratar los hechos sociales como cosas u objetos de conocimiento, o puede reducir el mundo social a representaciones de que él tiene los agentes.

No obstante ambos puntos de vista constituyen "modos de conocimiento teórico" parciales, que son necesarios para una comprensión completa de un hecho social. EL sentido objetivo no puede dar cuenta del sentido vivido, y el sentido vivido no considera las condiciones sociales y económicas de los agentes. (Bourdieu, 1980).

Por lo cual es necesario abordar el estudio de la gestión escolar desde una doble lectura : subjetivismo y objetivismo, como dos momentos del análisis sociológico en una relación dialéctica permanente. De tal forma, se puede abordar la problemática de la gestión escolar desde ambos puntos de vista:

4. Las estructuras objetivas externas o lo social hecho cosas:

- 1. Los campos sociales: definición y propiedades.

Según la definición de Bourdieu, los campos sociales son "espacios de juego históricamente constituídos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias". Desde este punto de vista, el campo social donde desarrolla sus prácticas el director escolar sería el campo educativo, más precisamente, la institución escolar.

Como organización formal y jerárquica, la escuela se sostiene sobre la redacción teórica y legal de sus fines; debido a su estructuración burocrática, diferentes personas (agentes sociales) cumplen distintas funciones; presenta una integración estable de sus miembros y un conjunto de normas de funcionamiento, que le confieren una identidad cultural, y posee un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en el espacio .(Santos Guerra,1997).

Con respecto a la dinámica escolar, numerosos autores afirman que las escuelas son escenarios propicios para la actividad micropolítica debido a su estructura y a que distintas formas de legitimación compiten con la legitimidad formal del director a la hora de tomar las decisiones.

a) Considerando que los campos constituyen sistemas de relaciones y o sistemas estructurados de posiciones, en el caso del director, sería el conjunto de relaciones formales que, en virtud de ocupar el cargo de director, su lugar en el organigrama o estructura administrativa, las propiedades del mismo y las relaciones formales que mantiene con otros agentes dentro y fuera de la institución educativa. Al interior de la escuela; con el vicedirector, los docentes y no docentes, los alumnos, y fuera de la escuela principalmente con sus colegas de otras instituciones, y con los representantes del Nivel central. Estos sistemas de relaciones están ya pautados formalmente, con su sistema de normas y reglamentaciones establecidas según los Acuerdos Marco y la Ley Federal de Educación Nº24195.

Es decir, que independientemente de quien se trate, o de la personalidad del que ocupe el cargo de director, las funciones directivas y el sistema de comunicación formal ya están instituídos formalmente.

b) El campo de la gestión escolar sería además según este análisis, la consideración de todo lo que está en juego (enjeu) y los intereses específicos del mismo. En el caso del director o sea en la gestión, se refiere a las funciones directivas, las tareas que realiza diariamente, las tensiones y negociaciones entre los intereses particulares de los docentes y los intereses de la institución escolar. En la toma de decisiones hay muchos intereses que están en juego, y el director muchas veces pone en la balanza en qué temas va a permitir que participen los docentes y en cuáles no.

c) El campo también comprende el momento histórico o situación en que se encuentra la escuela, la historia de la institución, los cambios que sufrió, el desempeño de los anteriores directores. Al respecto la gestión escolar se encuentra en una situación privilegiada desde la Ley Federal de Educación, ya que se reconoce su autonomía para la toma de decisiones y se estimula la participación de toda la comunidad educativa.

d) La gestión escolar constituye en sí misma un estado de las relaciones de fuerza entre los directivos y docentes de la institución escolar.

e) Ese mismo campo de fuerzas se hace evidente al momento de la toma de decisiones importantes para la escuela, donde se ponen en juego los intereses de todos los sectores de la comunidad educativa: docentes, alumnos, padres, etc. y un campo de luchas que oscila entre modificarlo o conservar el status quo.

Muchas veces el director monopoliza el capital específico , o sea, el fundamento del poder o de la autoridad, y tiende a utilizar estrategias de conservación , procedimientos administrativos o burocráticos, tiende a esgrimir como arma la reglamentación vigente, tomando la decisión de una manera arbitraria, sin consulta con los docentes.

Por su parte, los docentes más jóvenes , tienden a oponerse a las normativas y a revelarse contra la autoridad del director , es decir , utilizan "estrategias de subversión".(Bourdieu,1976)

En tal sentido, la escuela se convierte en campo de lucha , y más precisamente, en las reuniones de personal donde se concretiza el momento de la toma de decisiones formalmente instituída, luchas para modificar o para conservar la estructura del juego, donde se pone en evidencia lo que está en juego en los procesos decisionales.

f) La escuela como campo social muestra que los agentes ; director y docentes, comprometidos en esas luchas, tienen intereses en común, todo lo que esté ligado a la enseñanza y el aprendizaje, la atención educativa de los niños, la inclusión y la integración educativa, el mejoramiento en fin de la calidad de la enseñanza que se brinda desde la institución.

g) Por lo cual, en el momento de las reuniones de personal, se ponen en juego todos esos intereses y los propios de cada cargo, y una suerte de "complicidad básica" por todo aquello que se acepta antes de tomar una decisión por el sólo hecho de estar en el juego. (Gutierrez, A.2005).

h) Si se toma el proceso decisorio de la gestión escolar como un campo de lucha permanente , se considera el aspecto dinámico ya que en este proceso se van haciendo los ajustes y re ajustes necesarios y se van redefiniendo esas relaciones de fuerza entre directivos y docentes al momento de la toma de decisiones, y que determina el carácter dela participación en las mismas.

h) Por lo mismo, también , en este punto, se consideran lo que otros directores deciden en otras escuelas, ante el mismo problema, si hacen lo que la Ley Federal dice, o no, y hasta qué punto, etc. Y al redefinir los límites del autonomía de la gestión se define la autonomía relativa de tanto docentes, padres, alumnos, y demás agentes involucrados en los problemas puntuales sobre los que se debe decidir.

5 . El "capital" de un director :

Siendo el capital "el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden"(Costa,1976) , cabe preguntar en este punto, ¿cuál es la especificidad del campo de la gestión escolar?

Si lo que define al capital es el tipo de capital que está en juego y que define un campo, de tal manera, el capital de un directivo es el conjunto de experiencia y conocimientos profesionales, títulos, formación y/o capacitación específica, o sea cualquier otro bien (antecedente) que haya podido acumular y que puede entrar en el mercado.

No obstante la condición es que esos bienes se presenten como "raros y dignos de ser buscados en una formación social determinada" . En otras palabras, se pregunta:

Cuántos cursos de administración escolar ha realizado el director?

Cuál es el puntaje que ha obtenido?, cuántos certificados ? cuántos cursos de postgrado ha realizado? Investigaciones, títulos de postgrado, etc.? cómo accedió al cargo ?por concurso? Por compulsa de antecedentes?

Al respecto, vemos en la siguiente tabla los datos de los directores entrevistados:

Escuela	Cargo	Antigüedad en el Cargo	Situación de Revista	Cursos de Administración	Estudios de Post-grado
1	Maestro de Grado a Cargo de la Dirección	6 años	Interina	Sí	No
2	Maestro de Grado a Cargo de la Dirección	8 años	Interino	No	Si
3	Maestro de Grado a Cargo de la Dirección	3 años	Interina	No	No
4	Directora	2 años y 5 meses	Interina	Sí	No
5	Directora	1 año	Interina	Sí	No
6	Directora	5 años	Interina	No	No

La cantidad y nivel de la formación del director va a determinar su idoneidad para el cargo directivo, y allí se establece las diferencias para optar por los diferentes cargos del escalafón docente.

El análisis de los perfiles de los directores entrevistados y el análisis de sus recorridos formativos mostraron que ningún director ha considerado el título de maestro como suficiente para el desempeño del cargo, a pesar de que legalmente éste constituye el único requisito junto con la exigencia de tener cinco años de experiencia en el puesto de maestro. De este modo, quienes accedieron al cargo sin tener formación específica, asistieron a distintos tipos de instancias (o cursos) en búsqueda de herramientas adecuadas.

Bourdieu distingue entre capital económico, cultural, social y simbólico. En el caso del director, su capital cultural sería el conjunto de conocimientos, ya sea:

- En estado incorporado: cursos realizados sobre administración y organización escolar.

- En estado objetivado: trabajos escritos presentados, documentos elaborados, etc.

- En estado institucionalizado: títulos obtenidos a lo largo de su carrera docente: título de maestra (este es obligatorio para optar por el cargo de director, aparte de al menos cinco años en la docencia). Este capital está garantizado por la Junta de Calificaciones, que es la institución donde docentes y directivos deben presentar sus antecedentes para optar por los distintos cargos, que posee la "capacidad legítima para administrar ese bien".

En cuanto al acceso al cargo, a pesar de que todos lo habían hecho por concurso de antecedentes, también reconocían que no habían tenido muchas oportunidades para capacitarse en esta temática y que en algunos casos tampoco se reunían las condiciones personales para la conducción . Tal como lo afirmaba una directora:

"...lamentablemente a veces algunas llegan a la dirección con el puntaje, pero no siempre se reúnen las condiciones para la conducción..." (Escuela 4)

En cuanto al capital social, está ligado al círculo de relaciones del director y de los docentes, colegas, etc. En la escuela esta relación se evidencia en la sala de profesores, o en el buffete, o en la cocina, o aún en los pasillos, en los recreos, etc. Y hasta abarca otros momentos, donde se comunican por correos electrónico o por teléfono, cuando llegan a sus casas, continúan sus conversaciones o discusiones, sobre los diferentes problemas de la escuela, sobre algún colega, o sobre alguna normativa del gobierno.

La pertenencia a un grupo social determinado, les confiere poder, los contiene, y hasta pueden obtener "un rendimiento diferencial" y les permite desplegar "estrategias de inversión social" para comunicarse y obtener reconocimiento mutuo. En las escuelas es muy común la existencia de clubes de diferentes cuestiones: Club Sanmartiniano, Club de Ciencias, Club de Letras, o Taller de periodismo o la Revista escolar , y en el caso del director su pertenencia a grupos tales como la Cooperadora escolar, Club de Padres, etc., o fuera de la escuela, Dirección de Escuelas, Programa de Educación del Gobierno de la Provincia, Fondo Educativo , etc.

También en este punto es importante considerar el capital simbólico de un director escolar: el conjunto de bienes como el honor, el prestigio, etc., que muchos directores cuidan más que sus bienes económicos, y que están ligados a los valores internalizados en su trayectoria y de su formación, por ejemplo: la honestidad en el uso de los fondos de la escuela, y la importancia del reconocimiento a esta honestidad.

Como contrapartida, están aquellos casos de directivos cuyo capital simbólico se vió afectado al ser delatados o denunciados (hasta por los medios de comunicación) por colegas, y por los mismos docentes, ante un problema de pérdidas o faltas de dinero de la escuela.

El capital simbólico le confiere poder simbólico al director y permite que ejerza cierta "violencia simbólica" en la escuela, que cuenta con la complicidad del resto del grupo de docentes ya que es aceptada y reconocida como legítima por ellos. Esto hace que los docentes perciban las exhortaciones u órdenes del director, o lo que éste decida luego de una reunión de personal, y obedecerlas.

Por ejemplo, ante la pregunta a una directora (Escuela 4) de cómo ella percibía la participación de los docentes en las reuniones de personal, decía:

"_ Depende para qué sea la reunión...Por ahí algunos docentes hacen algún planteamiento. Si se puede se cambian las cosas, y si no se puede, lamentablemente no se cambian. Yo ya sé quiénes discuten más, y sé quiénes son, yo ya las conozco a todas".

Se evidencia en estas palabras, la violencia simbólica ejercida por este directora, ya que los docentes que no están de acuerdo con sus decisiones son muy pocos, (y ella ya se va a encargar de "cambiar las cosas"), la mayoría levanta la mano por el sí, adhieren y se sienten solidarios y apoyan las decisiones de la directora. Han comprendido que esas son las reglas del juego.

Por otra parte, la cantidad de capital acumulado, o certificaciones, cursos, experiencia en el campo, etc., constituye una fuente de poder, del tal modo, los directores saben que cuanto más puntaje obtengan de sus cursos, que les otorgue la Junta de Calificaciones, mayor será su poder y sus probabilidades de obtener beneficios(ascensos, aumento de dedicación, categoría, traslado a una zona favorable, etc.).

Se producen asimismo luchas por aumentar el poder intentando obtener y conservar más puntaje, o luchar para disminuir el valor de los otros agentes desacreditando los antecedentes de otros agentes (por ej. de los supervisores) o revalorizando sus propios antecedentes. Es decir, no solamente es importante qué cartas se poseen , sino que también , a veces modifican las reglas del juego o cambian las cartas necesarias.

De hecho, tienen más puntaje los cursos para docentes que dicta el Gobierno de la Provincia que los de la Universidad Nacional de San Luis. Por supuesto que a la hora del concurso para optar para el cargo de director, en las compulsas de antecedentes que se hacen, o sea, a la hora en que es objeto de análisis la totalidad de cursos de postgrado realizados , esa lucha se ve con mayor intensidad.

6. Intereses en juego de un director:

El concepto de interés se amplía y va más allá del campo estrictamente económico, para significar otros conceptos tales como: el honor, la honestidad, la dedicación al trabajo sin interés material alguno. Muchas veces los directores están motivados por una serie de "beneficios no materiales" para optar por este cargo o seguir en el mismo. O sea, que nadie es totalmente "desinteresado " ni hace nada "gratis" sino que en el fondo pretende otro tipo de beneficio. A este interés no económico Bourdieu lo denomina "illusio".

Mediante la "illusio" un director siente que vale la pena luchar y seguir apostando a la educación, a los alumnos, al aprendizaje, en fin , todo aquello que tiene un sentido para él ,ya que sabe que, al final del camino (o de vez en cuando), los mismos docentes reconocerán su labor abnegada y su desinteresada vocación por el trabajo escolar y amor por la escuela, y de esta manera, obtener beneficios "simbólicos".

Además, los intereses del director escolar también se ven afectados por las normativas legales estipuladas para el cargo , y su trayectoria, vale decir su carrera docente. Por lo que los intereses pueden ser genéricos o específicos.

Los intereses genéricos, son lo que el director tiene en virtud de ser docente, problemáticas referidas a la educación del país, las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje, etc. o sea, por lo que para él "vale la pena luchar" por esos intereses comunes a todos los docentes.

Y los intereses específicos, están más ligados a las condiciones objetivas de las posiciones relativas a ese campo. Los intereses objetivos que incumben al cargo de director son tales como por ejemplo, funciones específicas estipuladas en el reglamento sobre los directores de escuela de primera categoría, o de escuela rural, o unipersonal, o de zona desfavorable, o de colegio privado, o de escuela autogestionada, etc.

Estos intereses inciden a la hora de la toma de decisiones:

"Decido sobre lo que ya está prefijado en el Reglamento General de Escuelas"

(Directora escuela 2)

De las escuelas entrevistadas, los directores afirmaron que decidían sobre lo siguiente: Decisiones propias del cargo de director:

Escuela	Lo que dicen los directores
1	Convocar a reuniones de personal, dirigir las reuniones de la Cooperadora, designar personal, cambiar alumnos de turno o división.
2	Sobre la parte administrativa: planillas. El manejo de la institución y de la Cooperadora.
3	Otorgar permiso a docentes, por ejemplo para retirarse, por una urgencia.
4	Aplicar sanciones a los alumnos, hacer alguna observación a los docentes.
5	Autorizar visitas guiadas, enviar el certificado y la toma de posesión a un docente, justificar inasistencias, controlar los sueldos.
6	Lo que ya está prefijado en el Reglamento General de Escuelas.

De tal forma, cada director, estructura sus prácticas según sus propios intereses, y estas prácticas, son un medio para obtener beneficios o ventajas: Según sean las condiciones objetivas de sus prácticas (recursos disponibles, etc.) cada director despliega su estrategia, y estructura sus prácticas, tales como la toma de decisiones, o sobre los asuntos que decide.

Del cuadro anterior se deduce que la mayoría de los directores estructuran sus prácticas y toman decisiones alrededor de los asuntos administrativos burocráticos.

7. La distribución desigual del capital:

Partiendo de la definición de posición como "el lugar ocupado en cada campo, en relación con el capital específico que allí está en juego", en el caso de los directivos, su posición se define en relación a las relaciones que tenga con los docentes y el resto del personal de la escuela

Por otra parte, existen diferentes posiciones en un campo:

- Según la posesión o no del capital tanto material o cultural de un campo.
- El volumen de la posesión, que puede ser mayor o menor.
- La legitimidad de la posesión del capital (o el poder de administrarlo).

Si tomamos por ejemplo el campo educativo, se pueden identificar diferentes posiciones siguiendo tales criterios, de tal modo:

- Diferenciación entre los que poseen el bien de administrar el capital : la directora de la escuela, de los que no poseen el poder de administrar el gobierno y los fondos escolares, es decir, los docentes y no docentes.

- Diferenciación entre los que poseen un mayor o menor poder de administrarlo: La directora, la vicedirectora, y el cuerpo directivo, más que los docentes y no-docentes. Pero el Ministro de Educación, la Subsecretaria de educa y la Jefa del Programa Educación de la Provincia, poseen mayor posesión que la directora.

- Existen diferentes posiciones entre los docentes: con respecto al título : Docente , título habilitante, o con título supletorio; en cuanto a la estabilidad: efectivo(titulares) , interino, y suplente. Y entre los directivos: no es lo mismo ser directora que docente a cargo de dirección, o director de escuela de Primera categoría, director de segunda categoría, director interventor , o de Personal único.

Asimismo, entre las diferentes posiciones, se dan diferentes relaciones de poder, de dominación-dependencia entre los docentes, por ejemplo, entre supervisor y director; entre director- docentes; docentes y no- docentes; director-padres de alumnos; docentes-padres de alumnos, etc.

De tal forma , a veces se dan conflictos entre el equipo directivo, y el grupo de docentes, con respecto a la forma deben que tomaron las decisiones : por ejemplo:

La postura que se tome ante una toma de decisiones depende de la posición que ocupa el director y los docentes involucrados en el problema que se tenga que decidir. Y las diferentes perspectivas de cada una depende de las diferentes posiciones " a partir de un punto", esto es el cargo del director.

8. La dinámica de los campos. La autonomía relativa:

El campo educativo se ha ido conformando alrededor del capital específico (saberes específicos sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje) , el campo pedagógico alrededor de los saberes específicos, y campo de la gestión escolar, el capital específico serían los saberes sobre administración escolar. Y alrededor de estos saberes se va desarrollando también un mercado específico. De tal forma, hay: productores del bien : directores y docentes; consumidores: los padres de los alumnos; y los intermediarios : o distribuidores del bien : cursos de postgrado dictados por la universidad o por el Gobierno de la Provincia, , charlas, o seminarios sobre la temática de la gestión escolar.

El análisis de los cursos sobre Gestión escolar resulta pertinente en cuanto los mismos contribuyan al mejoramiento de los procesos decisionales al interior de las escuelas.

En San Luis se evidencia esta suerte de "situación de mercado" en lo referente a los cursos que se dictan sobre Gestión Escolar y los puntajes que se dan, entre los que dicta la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, y los que dicta el Gobierno de la Provincia , esto es , el Ministerio del Progreso.

De tal forma, la competencia entre los agentes productores consiste en que la mayoría de los docentes y directivos elige hacer cursos del gobierno del provincia porque el puntaje que otorga el gobierno provincial es mayor (como si fuera un curso de carrera universitaria) mientras que los cursos que hacen en la Universidad, tienen mucho menos puntaje (para ellos) y a los docentes no les sirve para sus curricula , o para los concursos de antecedentes para acceder a la dirección de una escuela.

El concierto objetivo entre la oferta y la demanda se da que entre la totalidad de los cursos que se dictan (universo de los posibles) entre los del gobierno provincial y los de la Universidad, el directivo puede optar por los cursos que le van a dar más puntaje, y la Universidad tiene que llegar a un acuerdo con el Programa de Educación de la Provincia, y negociar un puntaje que por ejemplo es: si el docente o directivo tiene una carera terciaria de tres o más años, puede optar por el certificado de postgrado de la universidad. O sea, los directivos pueden elegir de una gama de cursos , tanto del gobierno como de la universidad , en medio de esta relación dialéctica entre productores (gobierno y universidad) y consumidores (docentes y directivos), aquellos que le convengan a su carrera docente y a sus expectativas en cuanto a seguir al mando de la institución.

Por otra parte hay que considerar la "imposición simbólica de la oferta" del gobierno provincial, ya que a veces sucede que los directores realmente quieren hacer el curso (Congreso, o Encuentro, o Jornadas, etc.) pero no lo hacen porque se ven presionados por el tiempo, (no se le reconoce la ausencia para concurrir al evento de la universidad) , y por el tema del puntaje. Esto produce a su vez un cambio en la oferta de los cursos de la universidad y , unido a las transformaciones del rol del directivo a partir de la Reforma educativa , conlleva una redefinición de estas relaciones de fuerza y posiciones entre unos y otros.

Al respecto, las temáticas que abordan dichos cursos también se han modificado, al modificarse el campo de la gestión escolar, por ejemplo, se han sumado los enfoque críticos y del psicosocioanálisis al estudio de las prácticas escolares, lo que demuestra la autonomía relativa de este campo.

Un análisis histórico de la evolución del pensamiento administrativo, permite evidenciar el proceso de transformación de los enfoques sobre la gestión, desde una perspectiva Taylorista , en que la toma de decisiones es autoritaria y mecánica, pasando por la Escuela de las Relaciones Humanas , el modelo burocrático de Max Weber, los enfoques funcionalistas, de la Teoría de sistemas, hasta los modelos críticos , los aportes de la etnografía social y del psicosocioanálisis y los nuevos paradigmas de la administración educativa. Todo esto ha producido una acumulación del capital, un mayor desarrollo del mercado propio Este aumento de la autonomía del campo ha adquirido leyes de funcionamiento propias.

B)Las estructuras objetivas internalizadas:

- 1)El habitus: principio de generación y percepción de las prácticas.

El habitus ha sido definido por Bourdieu como "condición", "manera de ser", disposición duradera", y fundamentalmente como concepto bisagra o integrador entre las estructuras objetivas o sociales (ya analizadas) y las objetivas internalizadas.

El habitus puede comprenderse como "producto de la interiorización de una arbitrariedad cultural" y como "principio generador" de conductas producidas por la acción pedagógica principalmente por la escuela. En tal sentido, posee una duración en el tiempo y tiende a reproducirse y perpetuarse en las prácticas aunque haya finalizado la acción pedagógica.

De tal modo, la escuela, como institución socialmente aceptada, reproduce dichas prácticas, y dentro de ella los directivos reproducen las estructuras objetivas que son la base de las prácticas decisionales escolares, tales como la toma de decisiones siguiendo las normativas del Nivel Central, o decidiendo sin consultar previamente con los docentes, o simplemente informándoles sobre las decisiones ya tomadas.

Para lo cual, el ambiente o el escenario escolar presenta una serie de condiciones objetivas que reproducen dichas prácticas, tales como por ejemplo:

- Lugares y espacios que facilitan dichas prácticas burocráticas (por que no autoritarias) como por ejemplo, las reuniones de personal en un salón muy pequeño que no entran la totalidad de los docentes cómodamente sentados; en otras escuela no hay sala de profesores o de maestros;

- La disposición de los bancos o asientos de los docentes en las reuniones de personal es la tradicional, unos atrás de otros, y la directoria al frente. Esta disposición no permite que los docentes se miren unos a otros ni se pueda establecer una discusión grupal de los problemas para poder llegar a un acuerdo y a una decisión democrática.

Las tareas pedagógicas que se desarrollan en la escuela tienden a reproducir las condiciones que producen esos habitus , es decir, las condiciones objetivas de las que el mismo es producto. En tal sentido, las docentes, al firmar la circular donde se les informa sobre una decisión ya tomada por la dirección, están avalando y consintiendo la situación como para que ese procedimiento continúe y esa sea la manera en que se tomen las decisiones. Tal como el mismo Bourdieu lo define a los habitus como:

" Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus , sistemas de condiciones durables y transferibles, estructura estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como pirncipios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines,y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia reglas, y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas, sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta". (Bourdieu, 1980)

De tal forma, la manera en que se toman las decisiones en las escuelas refleja en cierta manera la forma de percibir e interpretar las tareas asignadas para el cargo de director, esto es, las funciones directivas como del ámbito exclusivo de la dirección. Hay una disposición muy interiorizada entre las docentes a obedecer y acatar las órdenes del directivo, sin objetarlas y a sentir que "esas no son cosas que le compiten a una maestra". Tal como se ve en la siguiente tabla, sobre lo que decían las docentes sobre la manera en que se toman las decisiones y quien las toma:

Escuela	Lo que dicen las maestras	Quién toma las decisiones
1	"Desde el nivel central se marcan las pautas, y la dirección se ajusta estrictamente a las mismas" "Decidimos juntas en los recreos, nos ponemos de acuerdo". "Se decide en las reuniones de personal."	"La directora, previa consulta a la reglamentación vigente y al nivel Central".
2	"En las reuniones de personal, entre el director y el personal. Se decide lo que resuelve la mayoría". "El director manda una circular interna".	"El director, por supuesto".
3	"Según el problema, si le compete a la dirección, la decisión la toman entre la directora y la vice. Si es algo que nos involucra a nosotras, eso decidimos nosotras" "La directora nos consulta porque charla con nosotras".	"La directora con la vice, depende del problema. Hay decisiones que tomamos nosotras".
4	" Es una lucha entre la directora y la vice. Se disputan el poder". "Se llama a reunión, nos plantean la situación y se hace una consulta general".	"La directora. Sólo nos consulta si el problema nos compete a nosotras, si no, no".
5	"En conjunto, la directora nos propone y nos consulta". " Planteamos las iniciativas a la dirección , y ahí se ve si conviene o no".	"La directora, por lo general, y a veces la vice".
6	"En general, se toman en las reuniones de personal. Se hacen varias al año". Depende del tema, si es a nivel áulico, pasa por las maestras, y si no ,pasa por dirección. No se puede recargar la dirección". "La directora nos consulta. Ella apoya todo lo que sea novedoso y constructivo para el alumno".	"La directora, casi siempre." " Según el problema, cuando es un problema grande, la decisión la toma la directora, porque es lógico"

En general, hay decisiones que toma solamente la directora, esto es, las que se refieren a temas administrativos, y las docentes sólo participan en tema auque hacen al espacio áulico. Ellas tienden a percibir algunas decisiones como del ámbito exclusivo de la dirección, y piensan que hay cosas en las que no deben participar, porque "siempre ha sido así".

Las docentes tienen muy en claro, ya que además esta inscripto en el reglamento de la escuela, (condiciones objetivas) las decisiones en las que ellas pueden participar, conocen lo que está permitido y lo que está prohibido, lo han internalizado, quedan así excluidas de sus decisiones todo aquello que no sea referente a su grupo de alumnos a su aula, los demás "no es para ellas", si intentan sugerir cambios u oponerse a las decisiones de la dirección, pueden ser sancionadas. Y así hacen todo para "allanar el camino" a un proceso decisional poco democrático y muy burocrático, que no alcanza a resolver los problemas importantes de la escuela y que repite procedimientos del pasado, aunque ya sean obsoletos. Esto hace que los procesos decisionales sean rutinarios y faltos de originalidad y creatividad, ya que no poseen libertad para generar nuevas alternativas de acción frente a los problemas y no se hace participar a todos los involucrados para arribar a soluciones más innovadoras y consensuadas.

La directora actúa tal como se espera de ella, tal como está convenido socialmente e institucionalmente que, desde la creación de la escuela, como debe actuar un directivo, como una "fachada", tal como lo han hecho todos los directores que la antecedieron en el cargo, en la historia colectiva de la institución.

2) Habitus y práctica: el sentido práctico .La práctica como estrategia.

Las prácticas docentes y directivas en el ámbito escolar se producen cotidianamente siguiendo una cierta rutina, de una manera mecánica o inconsciente día a día, todas llevan a un fin, aunque nadie lo conozca, y todos siguen las reglas, aunque estas prácticas no están sujetas a normativas. Cada uno de los miembros de la escuela actúan según las tareas que les compiten por el cargo, y según un "sentido práctico" que los hace, en una suerte de "economía de esfuerzo" , actuar y decidir uniendo "lo objetivo" y lo "internalizado" y siguiendo las reglas del juego. Esto es, por ejemplo, en las reuniones de personal, cuando se está tratando un problema, directivos y docentes tienden a actuar según su experiencia anterior, su conocimiento del tema, sus intereses, lo que les conviene en su carrera docente (probabilidades objetivas) y/o lo que les permitirá aumentar su prestigio en la escuela. Pero todo esto lo hace en la "urgencia de la práctica".

De tal forma, el director toma decisiones en función de lo que le conviene y al mismo tiempo en función de lo que se debe hacer en bien de la institución escolar, de la armonía de las relaciones interpersonales entre los docentes y de la marcha normal del aprendizaje de los alumnos, en fin, en función del sentido del juego. Es decir, de ciertas regularidades objetivas, en este caso, según los Acuerdos emanados de la Ley Federal que estipulan las funciones directivas y el alcance de la toma de decisiones al interior de las escuelas.

Así, cada escuela posee su propias prácticas decisionales, su propia "estrategia" para tomar decisiones, y los directivos toman las decisiones inconscientemente, según la posición que ocupen en el "campo de juego específico", vale decir, si están de acuerdo con lo que estipula el reglamento o con los docentes, o no.

Bourdieu dice que "las prácticas permiten hacer frente a situaciones imprevistas", cuando las estrategias están orientadas por la anticipación de sus consecuencias ya que reproducen así las estructuras objetivas de las cuales son el producto y están determinadas por las condiciones pasadas de producción.

Por lo mismo, en la escuela, los expedientes y las formas establecidas formalmente de la toma de decisiones sientan un precedente y cuando hay que tomar una decisión se tiende a actuar según lo que ya está escrito, sobre qué decisión se tomó en el pasado para resolver un problema determinado. Pero ocurre que a menudo pasan cosas imprevistas en la escuela, que requieren algo más que esgrimir la normativa para resolverlas, y las que están escritas en el reglamento de la escuela (ajustadas a las condiciones pasadas) ya son obsoletas , ya no sirven para resolver los problemas reales de hoy. Las disposiciones funcionan como "mal ajustadas" o "a contratiempo", las prácticas no son adecuadas a las condiciones presentes.

Además los habitus pueden modificarse, no son inmutables. Si se produce en la escuela una innovación, y en condiciones objetivas diferentes, por ejemplo, el gobierno dona una sala de computadoras para los alumnos, constituye una alternativa de cambio para el director que produzca una "reformulación de sus disposiciones". Tal vez decida tomar un curso de computación, o llamar a concurso a un profesor de computación.

Por lo mismo, si los docentes le plantean que desean participar de manera mas concreta en los asuntos de la escuela tal vez él, luego de auto analizar sus prácticas, modifique sus estrategias decisionales, luego de una explicitación y reflexión sobre sus propias prácticas.

De todas formas, los directores nunca van tomar decisiones "alocadas", sus decisiones son razonables, o mejor, poseen una "racionalidad limitada", socialmente explicables, dentro de lo que indica lo instituido, dentro de lo esperable para el cargo que ocupan, su formación y las reglamentaciones legales vigentes (y la Ley Federal de Educación). La lógica del habitus, la del "sentido práctico" va a regir el proceso decisional en una suerte de cálculos estratégicos de costos- beneficios.

3) Sistematicidad de los habitus. Los habitus de clase:

Todas las prácticas directivas mantienen cierta armonía entre sí y están objetivamente orquestadas con las prácticas de los demás docentes de las escuelas, por lo que la modalidad de la toma de decisiones va a seguir las características de la comunicación, el carácter de la interacción entre directivos y docentes y las disposiciones tanto objetivas como subjetivas que las reproducen. Así, dichas prácticas son regulares y sistemáticas, ya que en las escuelas siempre se toman las decisiones de la misma manera, hay un calendario de reuniones de personal ya marcado antes del inicio del ciclo lectivo, muy similar para todas las escuelas, la frecuencia y el temario de las Jornadas de Reflexión Docente ya están estipulados de antemano, ya están sistematizados los encuentros y siguen el mismo esquema que en todas las instituciones educativas del medio.

Por lo que puede afirmarse que la manera de tomar las decisiones en las escuelas ya está acordada y homogeneizada objetivamente por las mismas condiciones de existencia de los docentes y los directores. Esto se debe a que ambos tienen las mismas posibilidades de verse ante las mismas situaciones, poseen el mismo habitus de clase , que los hace compartir las mismas situaciones y condiciones de vida y/o de clase. No obstante, cada director posee su propia identidad y cada docente difiere de los demás por su trayectoria personal y esto va a pesar a la hora de la toma de decisiones: entra en juego tanto su historia individual como su historia colectiva. En otras palabras, se considera tanto la historia de la escuela como las historias de vida de los directores y de cada uno de los docentes.

En tal sentido, y atendiendo al proceso de "defensa contra el cambio" propia del habitus, a veces se producen resistencias frente a las alternativas de modificaciones de algunas prácticas docentes y de las prácticas decisionales, sobre todo en el caso de los directores más conservadores del status quo y más limitados por los condicionamientos burocráticos a la hora de tomar decisiones.

Por ejemplo, la mayoría de los directores entrevistados afirmaron que habían introducido cambios de tipo administrativo, como por ejemplo: idear una planilla para datos de los docentes (E 4); de tipo asistencial: que todos alumnos tomen la merienda en el patio cerrado a misma hora (E 5) ; o en lo edilicio: hizo cerrar uno de los patios (E 2) , hizo hacer arreglos en los baños (E 1).

Resumiendo, los principales cambios que han introducido los directores son:

Escuela	En qué aspectos ha realizado cambios
1	Repintar toda la escuela, arreglos en el techo, ampliaciones.
2	Hizo cerrar el patio; hizo construir nuevas aulas.
3	No ha hecho ninguna modificación este año. "No he podido" dice la directora.
4	Necesita una secretaria en el turno tarde para tener más tiempo. Introdujo el sistema de programas por ciclos en el nivel EGB2, para elaborar el currículum específico de ese nivel.
5	Ha logrado que la Cooperadora se haga cargo de la tarea de dar la copa de leche a los alumnos, para liberar a las maestras de esa actividad.
6	Puso de nuevo en actividad la biblioteca de la escuela .

Como se ve en la tabla anterior, el habitus de los directores tiende a rechazar todo lo que sea aceptar información nueva y se orienta a la toma de decisiones más bien de tipo burocrático o administrativo.

9. A modo de cierre:

En cada escuela se define un contexto de acción específico y peculiar en función de sus características culturales, sus contextos, y las estructuras internas y externas de poder que la configuran.

El análisis de la perspectiva de los directores evidencia un proceso de decisiones a favor de lo administrativo-burocrático, y en la mayoría de los casos deciden en contextos en los que se evidencian mecanismos que inhiben la participación de los docentes.

Por lo que, siguiendo a Bourdieu, se requiere pensar la tomar las decisiones como un proceso de integración única donde confluyan tanto la historia institucional como las historias individuales de directivos y docentes , siendo las distintas variables determinantes la puesta en juego de una "racionalidad limitada".

Para finalizar, debo decir que, a modo de "autoanálisis", como responsable de la asignatura de Organización y Administración Escolar en la Facultad, desde que me inicié en la docencia universitaria, siempre estuve interesada en el tema del liderazgo del director y de la gestión escolar…y de la toma de decisiones en particular, por considerar la figura del director de escuela como el puente y el eslabón clave entre las políticas educativas, los procesos de reforma, las leyes de educación y la institución escolar.

Por lo que considero que la perspectiva de Bourdieu viene a enriquecer el abordaje del análisis y de la investigación para una comprensión más profunda de esta problemática, al remarcar además la importancia del autosocioanálisis de los directivos y que ellos mismos vivan el proceso de autoanalizar sus propias prácticas "objetivando al sujeto objetivante" y analizando los condicionamientos sociales que afectan el proceso de investigación.

Tal vez sea necesario instaurar en las escuelas instancias de reflexión y debate para que dicho autoanálisis se realice para el mejoramiento de las prácticas decisionales y directivas en general con el fin de lograr que "los agentes (directores) puedan explicitar el punto a partir del cual se ven a si mismos y ven el mundo, y hacer comprensibles sus prácticas y sus percepciones sobre ese mundo.

10.Referencias bibliográficas:

BOURDIEU, P: "El sentido práctico. Selección de capítulos del Libro I Taurus. 1991. "Algunas propiedades de los campos", en "Sociología y Cultura". México. Grijalbo,1990, pag 135 a 141.

BOURDIEU, P : " Habitus, ilusio y racionalidad", en : Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic, Respuestas por una antropología reflexiva". México, Grijalbo, 1995.pag 79-99.

BOURDIEU Y PASSERON. (1972) "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Ed. Laia, Barcelona.

BOURDIEU, Pierre. (1983) "Campo de poder y campo intelectual". Folios Ediciones; Buenos Aires. (1989) "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En SACRIS

TAN Y PEREZ GOMEZ. "La enseñanza: su teoría y su práctica". AKAL/Universitaria; Madrid. (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo Veintiuno; México. (1997) "Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción". Anagrama; Barcelona.

DE LUQUE, Susana. (1995) "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales". En "La ciencia y el imaginario social". Ester Díaz, Compiladora. Almagesto, Buenos Aires.

GUTIERREZ, Alicia. (1994) "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales". Centro Editor de América Latina; Buenos Aires. GUTIERREZ, Alicia : " Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu". Ferreyra Editor.2005.

TENTI FANFANI, E. "La educación como violencia simbólica: Bourdieu y Passeron". En GONZALEZ RIVERA Y TORRES. "Sociología de la Educación: corrientes contemporáneas". Centro de Estudios Educativos; México, 1981.

CAPÍTULO V

Análisis del Discurso Directivo según Michel Foucault

" Más que tomar la palabra, habría preferido verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio. Me habría gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía ya mucho tiempo: me habría bastado entonces encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. No habría habido por tanto inicio; y en lugar de ser aquel de quién procede el discurso, yo sería más bien una pequeña laguna en el azar de su desarrollo, el punto de su posible desaparición. ". Michel Foucault. El Poder de la Palabra.

1. Introducción

Es lugar común hablar del discurso como estrategia más que como posesión. El discurso, si bien es un elemento de gran importancia en la obra de Foucault, tiene por función sustentar y tratar de explicar la génesis de esa figura compleja que es el elemento central de su proyecto intelectual: el sujeto. Si el discurso es importante en este esquema no lo es más el surgimiento de la ciencia o del humanismo moderno para construir eso que somos hoy.

En este capítulo se intentará abrir un espacio de reflexión sobre el tema del discurso en las instituciones en general, y las escolares, en particular, desde la perspectiva del M. Foucault.

La idea es traer a la mesa del análisis la problemática del discurso directivo en la institución escolar e intentar abordarla a través de las múltiples miradas a partir de un instrumento.

Analizar el discurso directivo implica establecer sus relaciones con el dispositivo jurídico establecido por la Ley Federal de Educación y abre simultáneamente un espacio de construcción de la identidad del director de escuela. Para lo cual se plantean entre otros interrogantes tales como:

- Cuáles son las relaciones entre el saber y el discurso del director de escuela?

- Cuáles son las relaciones entre el discurso, el dispositivo y el poder?

- Como se podría analizar las prácticas escolares director-docentes a través de estos dispositivos teóricos?

2.Algunas consideraciones previas

La obra de M. Foucault no puede comprenderse sin relacionarla con los sistemas históricos y el contexto socio-político-económico y cultural. Al decir de Foucault, uno deviene un sujeto en determinados dispositivos, lo que le da el carácter histórico o epocal a partir de una relación del sujeto con el poder y el saber. Están determinadas por determinadas relaciones sociales, políticas y económicas.

El objetivo de la obra de Foucault es en definitiva brindar una caja de herramientas para poder pensar los problemas en diferentes campos: jurídico, educativo, médico, psicológico, metodológico, etc

El contexto del cual se parte es Francia entre 1950 y 1970, con el furor del estructuralismo y una nueva racionalidad en el campo de las ciencias sociales. Nadie escapó a esto. Ni el propio Foucault.

Se plantea una nueva manera de plantear el objeto : el Hombre como objeto de conocimiento, ya sea desde la Antropología, el Psicoanálisis o la Lingüística. Se trata de una mirada positivista de la potencialidad del sujeto para hacer la historia, el sujeto es capaz de instalar la historia y cambiar el mundo.

Este doble cuestionamiento epistemológico en nombre del humanismo, lo divide en dos: un humanismo materialista (marxismo) y un humanismo espiritualista (cristianismo) y le da valor a la teoría en relación con la práctica. El Hombre en cuanto objeto de la ciencia es también cuestión del lenguaje.

Resumiendo, en Foucault se identifican tres etapas intelectuales:

- En la primera, el tema es el SABER: desde la arqueología: De 1961 a 1969. La pregunta

- En el segundo período: el tema es el PODER , desde la genealogía. De 1971 a 1976. Publicación: "Vigilar y castigar"(1975); "La sexualidad"; "La voluntad de saber" (1976).

- En el tercer período: el tema es la GOBERNABILIDAD (1978). Este es un período ético-estético , donde se trata la relación con el sujeto, la subjetividad: técnicas y tecnologías de la subjetivas. De 1978 y 1984.

De tal forma, en el primer período habría una "Ontología del presente", o una Ontología histórica de nosotros mismos en relación a la verdad, que nos constituye como sujetos de conocimiento. Aquí se ubican las obras de Foucault : "Historia de la locura" y "Las palabras y las cosas". En el segundo, las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás: "Vigilar y castigar". Y en tercer lugar, en relación con la ética a través de la cual nos construímos como sujetos de acción moral y nos enfrenta a la posibilidad de la libertad, como sujetos que podemos autodeterminarnos y podemos darnos cuenta que estamos determinados por la estructura, y que podemos modificarla.

Así, la relación del sujeto consigo mismo le permite transformarse, glorificarse (Tecnologías del Yo) y esta experiencia de transformación que uno hace por sí mismo, constituye una estética de sí mismo, ligada con la ética, por lo que cada uno puede lograr hacer de su vida una obra de arte (el arte de vivir). En definitiva, constituye el poder que tenemos para actuar sobre nosotros mismos y cambiar lo que el "dispositivo" hizo de nosotros.

En el primer período, sobre la relación del sujeto con el saber, Foucault se refiere a la manera en cómo se produce el discurso, la regulación de los vínculos, las relaciones, las conductas. El saber siempre se expresa en un discurso, por lo cual aborda la analítica de los discursos, mostrando el sistema de relaciones que rige la emergencia de los discursos y cómo los discursos producen un sujeto determinado (por ej. los discursos sobre la locura producen el loco).

Asimismo, Foucault denuncia el gran ocultamiento del historiador, al construir el hecho histórico, a partir de su propia mirada y pretender decir la última palabra de lo acontecido. Es una crítica al determinismo unicausal de la historia, por el que lo nuevo es interpretado a la luz de las interpretaciones causales. El saber está atravesado por la mirada del historiador, que se vuelve hegemónica ante la multiplicidad de miradas.

De tal forma, hay una "arqueología interna" propia de cada campo discursivo, saberes sistematizados, organizados coherentemente que delimita todo un territorio de conocimiento empírico y un conjunto de prácticas e instituciones, reglas que le pertenecen exclusivamente y relaciones complejas de causalidad.

Asimismo, cada época se caracteriza por una configuración subterránea del saber, un a priori histórico o sea una " episteme" , las bases profundas que delimitan lo que unan época puede y no puede pensar , es decir , la estructura que posibilita la existencia de un saber.

En la episteme clásica de los siglos 17 y 18 se identifican tres campos del conocimiento : la historia natural; la gramática; y el análisis de las riquezas. Ya en el siglo 19 , con la positividad, la episteme está representada por: la biología; la filología y la economía política, siendo la figura del hombre el objeto de conocimiento: la existencia de un hombre que vive (estudio de la biología), habla (la lingüística o filología) y trabaja (la economía política). Desde esta base surgen las disciplinas de las ciencias humanas y se originan los discursos a partir de su representación , entre esos espacios, a partir de la condición del hombre como ser viviente, hablante y trabajador.

3. Algunas consideraciones teóricas sobre el discurso

Foucault nos habla del dispositivo como el aparato, o la estructura, o sistema de relaciones, estrategias anónimas que determinan los comportamientos y los discursos dentro de una institución. Es imposible salir del dispositivo. El sujeto deviene en la trama del dispositivo y no puede salirse. De ahí que su discurso también refleja los condicionantes del dispositivo.

Lo que busca Foucault es desmitificar la mirada única del historiador, por lo que trabajó el tema de los conceptos y las prácticas en relación con esa idea. De tal forma, no hay saber si no hay discurso, los discursos constituyen enunciaciones discursivas o formaciones discursivas con respecto a un objeto o problemática, es decir, cómo dan cuenta , cómo hablan, qué dicen por ejemplo con respecto a la locura (por ej. En "Historia de la locura")

De tal forma el discurso se da en tres niveles:

- Intradiscursivo: propio de cada ciencia. Por ejemplo, conceptos, constructos, sistema de relaciones, descripciones.

- Interdiscursivo: entre distintos discursos en una misma época.

- Extradiscursivo: se refiere a la materialidad del discurso, lo que está ya instituído, con carácter de legalidad: reglas, normativas.

4. Relación entre discurso y "verdad " :

También el conocimiento es un producto social, y se encuentra por tanto condicionado por la posición y los intereses de los sujetos que lo producen. "La «verdad» ha de ser entendida como un sistema ordenado de procedimientos para la producción, regulación, distribución, circulación y operación de juicios. La «verdad» está vinculada en una relación circular con sistemas de poder que la producen y la mantienen."

Lo universal es sólo una palabra, las leyes científicas son construcciones lingüísticas relacionadas con hechos que ofrecen algún tipo de "regularidad". Cuando esos enunciados se confrontan con la realidad y se logran resultados favorables, se generaliza lo contingente (enunciados observacionales exitosos) elevándolo a rango universal y necesario (forzoso). Establecer que existen verdades absolutas y trascendentales es emitir discursos sin solidez ontológica.

Se impone aquí recordar la expresión nietzscheana que advierte que mientras sigamos creyendo en la gramática, seguiremos creyendo en Dios, un signo tan vacío de contenido para quien no tiene fe, como el término 'democracia' para los que sufren la opresión de sus falsos predicadores. Estas son algunas de las problemáticas factibles de abordarse desde las categorías trabajadas por Foucault, cuya obra puede organizarse en tres etapas: la arqueológica, la genealógica y la ética. Las dos primeras instauran métodos que, sostenidos en una hermenéutica no universalista, constituyen modos de acceso a las realidades.

Foucault denomina visible y enunciable a los elementos que conforman el archivo audiovisual, que varía según las diferentes culturas. "Audiovisual" porque los substratos materiales sobre los que construimos nuestros discursos, sólo se nos hacen visibles a través de la luz que arroja lo que enunciamos acerca de ellos. Pero no cualquier enunciación, sino aquella que una época histórica considera sólida, consistente, verdadera. Un enunciado no es equivalente a una proposición, aunque adquiere su forma. En este sentido, se considera "enunciado" a las aseveraciones que están garantizadas por las prácticas sociales encargadas de validar los conocimientos. Un enunciado se genera desde las esferas culturales o institucionales legitimantes que cambian según pasan los años.

Los enunciados, para este autor, aunque utilizan signos lingüísticos, se distinguen de las palabras, las frases o las proposiciones, porque comprenden en sí mismos, como derivados de ellos, las funciones de sujeto, de objeto y de concepto. Las formaciones discursivas son verdaderas prácticas y sus lenguajes contingentes promueven mutaciones. Existe interacción entre lo que se enuncia y lo que se ve. Existe también un proceso histórico que facilita diferentes modos de visibilidad y de enunciación según el devenir histórico. Analizar ese proceso es la tarea propia de la arqueología. Pues dado un tema a estudiar, pongamos por caso las ciencias sociales, la arqueología no privilegia la indagación sobre su cientificidad o sobre su lugar en los dominios de saber, se pregunta más bien por las condiciones históricas que las hicieron posibles.

En tal sentido, en la escuela, el proceso histórico y político de la Reforma Educativa que constituye el contexto normativo regula las actividades escolares y los roles directivos, demarcan las funciones y las formaciones discursivas, esto es, las palabras, las frases y las proposiciones.

Hubo (y sigue habiendo) una voluntad generalizada de hacernos creer que la verdad no tiene nada que ver con el poder. O, dicho de otra manera, que quien ejerce el poder no posee la verdad o que quien posee la verdad, no ejerce poder, ya que la verdad –se supone– es un ámbito privativo de la ciencia. Sin embargo, mientras se ejerce el poder se trata de hacer valer las verdades propias y suelen rechazarse las ideas ajenas como falsas.

El poder siempre se ejerce en nombre de ciertas verdades. Por otra parte, quienes consiguen imponer verdades están apoyados en algún tipo de poder. Pero como el poder tiene mala prensa, los modernos quisieron seguir manteniendo la antigua idea de que la verdad no tiene nada que ver con el poder. No obstante, tal como lo señala Michel Foucault, existen estrechas relaciones, por ejemplo, entre investigación jurídica, metodología científica y formas cotidianas de buscar la verdad, es decir, entre dispositivos de poder y formas de acceso a la verdad.

Con referencia a la actividad escolar en general el discurso directivo en particular, se apoya en las normativas legales vigentes (Ley Federal de Educación y demás reglamentaciones) que le confieren poder y le otorgan "verdad".

El poder, así entendido, configura una relación de fuerzas entre seres libres atravesados por enunciados que producen efectos de verdad. Por ejemplo, la relación entre el director y los docentes está configurada y atravesada por enunciados tales como:

_ *"... hay muchos problemas que debo resolver yo sola y los docentes no deben participar porque no les incumben"...(decía una directora).*

_ *"... cuando cierro la puerta de mi grado puedo realmente ser creativa".. (decía una maestra de primer grado).*

_ " Art. 47 : Serán deberes de los trabajadores de la educación:

a) Respetar las normas institucionales de la comunidad educativa que integran".

b) Colaborar solidariamente en las actividades de la comunidad educativa." (Ley Federal de Educación Nº24195, Cap III De los docentes).

No obstante, sería conveniente desconstruir o desmitificar el sentido tradicional de las verdades, (ene l caso anterior: la Ley de Educaión) analizando su nacimiento histórico y su vigencia o desactualización según se modifican los procesos. Sin desatender la lucha de poderes de las que brotaron y las estrategias desplegadas para su mantenimiento.

5. Relaciones entre discurso y poder:

El poder se ejerce y se impone no tanto por el ejercicio de la fuerza y del engaño sino por la producción del saber, de la verdad, por la organización de los discursos. "Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice «no», sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir". Más que prohibir, el poder gobierna, presenta al individuo las alternativas válidas para la acción, induce, encauza sus conductas en una dirección. Ha esto lo denominó Foucault "poder pastoral", en cuanto fuerza que fija las estructuras de producción de la subjetividad humana.

Michel Foucault en la segunda lección de Genealogía del Racismo, "Poder, Derecho, Verdad", plantea la hipótesis según la cual "en las relaciones bélicas, en el modelo de la guerra y en el esquema de las luchas, se puede encontrar un principio de inteligibilidad y de análisis político". Es conveniente estudiar el poder en términos de guerra, de lucha, de enfrentamiento.

Pero si queremos encontrar antecedentes de la tesis de Foucaut, seguramente es a Nietzsche a quien hay que remitirse al artículo de "Nietzsche, la genealogía, la historia", donde Foucault ofrece una interesante lectura que será subyacente a sus planteamientos metodológicos e hipótesis. Tiene en cuenta este fragmento de Nietzsche cuando afirma que:

"Las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha. No se manifiestan como las formas sucesivas de una intención primordial; no adoptan tampoco el aspecto de un resultado. Aparecen siempre en el conjunto aleatorio y singular del suceso". /p.20/.

Por otro lado, la fuerza no es sólo dominación sino que también objeto sobre el cual se ejerce una dominación. Una fuerza siempre está en relación con otra, nunca está aislada. Bajo este aspecto llamamos a una fuerza voluntad. Una voluntad sólo se ejerce sobre otra voluntad, no sobre una cosa material, inerte, totalmente pasiva. Las fuerzas interactúan y se "padecen", tienen por ser el relacionarse unas con otras y afectarse.

Foucault sugiere entonces la necesidad de que seamos eruditos de las batallas, "porque la guerra no ha concluido".

Se trata de un discurso que reclama un derecho, pues quien lo emite forma parte de la lucha. Es un discurso descentrado respecto a una universalidad jurídica. La verdad del sujeto que habla, no es la verdad universal del filósofo. Este discurso se realiza desde una perspectiva. La verdad es acá una verdad que sólo se despliega desde una posición de lucha o de la victoria que quiere obtener.

Foucault descubre en este discurso un vínculo entre relaciones de fuerza y relaciones de verdad. La verdad será dicha acá tanto se esté inmerso en el campo de batalla. Por lo tanto, la verdad será dicha y buscada en tanto llegue a ser un arma dentro de la relación de la fuerza. Este discurso inscribe la verdad en la relación de fuerza, en la lucha, en la guerra. Entonces quien habla en este discurso no es el legislador o el filósofo, quien se haya por encima de las partes en pugna. Quien habla, en la medida que funda una verdad ligada a la relación de fuerza, que establece una verdad-arma y un derecho singular, es un sujeto beligerante, más que polémico.

Supone una vinculación estrecha entre poder o relación de fuerza, discurso y verdad. Mediante el discurso se intenta instituir una verdad en la relación de fuerza. Así, la verdad no es ajena a la relación de fuerza, no es nunca neutral ni universal.

Esta concepción del discurso y del poder, del lenguaje y la política es la que Foucault quisiera oponer a otra según la cual poder se funda en la soberanía. Se trata, en este último caso, de la teoría del derecho, la cual se organizará, desde el medioevo, "en torno al problema de la soberanía y que tiene esencialmente la función de fijar la legitimidad del poder".

La retórica supone la existencia de lugares comunes. Estos lugares comunes serían juicios verosímiles aceptados por la mayoría sin más. La verdad de estos juicios no reposa en una ciencia o reflexión racional sino en su carácter verosímil. En la medida que los individuos se conducen por estos lugares comunes, responderán siempre de la misma manera, tendrán siempre los mismos móviles. Los lugares comunes son la cristalización social de las pasiones individuales. Como tales, abren un espacio en la ciudad. Por ejemplo, en el caso de la escuela como espacio de la actividad educativa, los lugares comunes: los actos escolares, los registros de alumnos, planillas de asistencia, las reuniones de personal, la hora de clase, el recreo, etc, cristalizan de alguna manera estas relaciones y tienen siempre los mismos móviles.

¿Dónde está el espacio de la actividad? ¿Cómo se crean estos lugares comunes?

En virtud del discurso. El espacio es una posibilidad de acción. La posibilidad de acción está delimitada formalmente por el derecho. La solidaridad entre lenguaje y derecho evidencia que gracias al lenguaje los sujetos delimitan, establecen un espacio.

6. El campo discursivo de la institución escolar : el dispositivo.

En el caso de una institución escolar, el campo discursivo está determinado por un **dispositivo** específico: el sistema educativo formal, cuyo marco legal o jurídico es actualmente la Ley Federal de Educación. Desde la promulgación y aplicación de la Ley Nº 24195 en todo el territorio argentino, se modificó la estructura del sistema ampliándose la cantidad de años de obligatoriedad escolar hasta 9no año. Esta modificación produjo consecuentemente, y necesariamente, modificaciones en todas las dimensiones del ámbito institucional: administrativa, organizativa , pedagógica y comunitaria.

De tal forma , a partir de 1993 aproximadamente, la transformación que generó la Reforma Educativa implicó profundas transformaciones en los roles docentes y directivos. Fue necesario capacitar a los docentes y a los directivos para ocupar los nuevos roles que la nueva estructura exigía. La nueva estructura además es acompañada por un discurso hegemónico que le confiere poder y funciona como regulador de las prácticas escolares.

Términos tales como: puntaje, acreditación, cursos, proyecto, concurso, etc ya constituyen en sí mismos un campo discursivo con significado propio y contienen una significación que le confiere identidad a la cotidianeidad escolar.

El dispositivo jurídico (Ley Federal de Educación Nº24195) condiciona el discurso escolar constituído por las enunciaciones sobre la escuela y los distintos roles dentro de la misma.

7. El discurso: las normativas educativas como saber legitimado en la escuela.

Prácticas discursivas

Los dispositivos pueden ser: jurídicos, psicológicos (o psiquiátricos), saberes instituídos y familiares. En general se visualizan en situaciones concretas.

En ele caso de la escuela el dispositivo puede ser el mismo sistema educativo y dentro de éste el subsistema del Nivel EGB¡, o el susbsistema directivo.

A través del mismo se reproduce la estructura, con los mismos patrones, los saberes y las relaciones dentro de una misma clase , en este caso la de los docentes y directivos en el ámbito escolar. Clase que tiene que ver además con los modos de relacionarse como sujetos colectivos, es decir grupos de referencias, cuerpo directivo, equipo de conducción de la escuela, etc.

El dispositivo educativo puede ser legal, cultural normal vs patológico. De tal forma todo lo que no entra en el dispositivo es visto como "no normal"o no es "legal".

Por otra parte se genera una red de dispositivos , entrelazando los diferentes niveles de organización de los mismos. Por ejemplo, los distintos niveles del sistema educativo, que demarcan diferentes roles y funciones directivas. Y generan diferentes discursos de los directores de escuela en relación con la Ley Federal de Educación.

8. Niveles del discurso: intradiscursivo, interdiscursivo y extradiscursivo.

El nivel intradiscursivo *estaría dado por los conceptos propios del ámbito escolar.*

Los directivos suelen afirmar que en la escuela "todos debemos hablar el mismo idioma", o " ésta es la forma de expresar y entender las cosas aquí". Esto se refiere a que los docentes deben disponer de una forma compartida de referirse y calificar los mismos hechos y relaciones cotidianas, y además debe existir una interpretación común aceptada de lo que es importante y deseable para la escuela. De tal forma, en el discurso directivo hay información, argumentos y también una producción de sentido que instala ciertos temas como prioritarios, al tiempo que otras temáticas son postergadas.

Al mismo tiempo, la continuidad del sistema (o sea, la reproducción del dispositivo) , a pesar de las crisis o conflictos internos, requieren que los actores, directivos y docentes, dispongan de un saber y formas de significación que permitan tanto el entendimiento mutuo como la actividad conjunta. Este saber acordado se refiere tanto a las funciones de los diferentes integrantes de la comunidad escolar como también al diálogo, las intrucciones (por ej. Las circulares) y otras formas de comunicación (por ej. Carteleras).

En el plano de las relaciones, el discurso escolar implica la existencia de lenguaje, símbolos, señales e indicadores que son reconocidos y utilizados por todos los miembros de la escuela en sus procesos de significación y en la transmisión de mensajes. Esta especie de "contrato significante" posee reglas de comunicación conocidas y aceptadas que van conformando el discurso escolar , que al mismo tiempo fortalece y reproduce el dispositivo legal representado por la La Ley Federal de Educación y los Acuerdos Marco para cada nivel educativo, y demás normativas para cada tipo de institución educativa.

En cuanto al **nivel interdiscursivo** , se evidencia la diferencia entre el discurso del director y el discurso de los miembros del Nivel central (supervisora) , o el discurso de los docentes, o el discurso de los alumnos, de los padres, etc.

Existe un campo discursivo o una comunidad discursiva, compuesta por un discurso común alrededor de la agenda y de las reglas de interacción para cumplir con dichos temas. Por ejemplo, en la escuela, para la organización de un acto patrio, existe todo un procedimiento ya determinado, un calendario y actividades prefijadas para cada uno de los actores: qué debe hacer el director, los docentes, los no docentes, los alumnos. A esto hay que sumarle los lenguajes que le incumben a cada uno: el discurso del director, el discurso de la maestra, dirigido a los alumnos, etc, cada uno "sabe " lo que tiene que hacer y "decir".

A pesar de tal comunidad discursiva ,a veces el discurso varía según el rol, el cargo, el status o el nivel educativo del actor implicado. Al respecto es un lugar común escuchar a los directores quejarse de estar "recargados de tareas administrativas" , o de verse imposibilitados de "dar cumplimiento en tiempo y en forma de las normativas del nivel central", o que "las cosas estaban mejor antes de la Reforma Educativa", o que la Ley Federal les exige ciertas cuestiones tales como la integración del niño especial al grado común, siendo que "ni la escuela, ni los docentes están debidamente preparados para ello".

El **nivel extradiscursivo**, por su parte, estaría dado por "lo que se dice" en el contexto que rodea a la escuela, es decir:

- Sobre las políticas educativas a partir de la Reforma Educativa, los principios establecidos en la Ley Federal, los Acuerdos Marco, etc. Por ejemplo, hablar de "equidad", "calidad", "autonomía", "participación", "políticas compensatorias", etc.

- Sobre la situación socioeconómica de la población escolar. Por ejemplo, hablar de "pobreza", "fragmentación social", "desigualdad", "segmentación", "circuitos de calidad diferencial", etc.

- Sobre la realidad cultural y educativa actual. Por ejemplo, lo que hablan la gente y los medios de comunicación masiva, la televisión, la gente de la calle, etc. , sobre la Reforma Educativa , la escuela, los docentes en general y los directores en particular.

9.A modo de conclusiones:

Para finalizar cabe preguntarse ¿por qué el pensamiento y la vida material de Michel Foucault pueden ser entendidos como un aporte a la reflexión política? ¿De qué modo pueden ser interpretados hoy en día su militancia y compromiso con los otros? ¿Qué entiende Foucault por 'política'? Invirtiendo la sentencia de Von Clausewitz Foucault piensa que la política es la continuación de la guerra por otros medios. Si es evidente que las relaciones de poder existentes en una sociedad constituye el dominio de la política, pero que a la vez una política es una estrategia más o menos global que intenta coordinar este tipo de relaciones entonces:

1.- Es necesario plantearse la tarea de investigar a fondo el tejido reticular que constituye las relaciones de poder. Esto equivale a afirmar que el análisis y la crítica políticos se deben inventar y reinventar día a día.

2.- Es urgente poner en marcha nuevas estrategias de acción que permitan a la vez modificar estas relaciones de fuerza e imprimir esas modificaciones en la realidad social. Se trata de llevar a cabo nuevos esquemas de participación y compromiso político.

Se confirma la tesis según la cual política y lenguaje se hayan estrechamente vinculados, en el sentido de que la política sería un ejercicio del lenguaje, pero más precisamente en el sentido de que el poder, la relación de fuerza, no se produce, no funciona, no se reproduce sin cierta economía de los discursos, sin la circulación de los discursos. Pero Foucault en esta reflexión se separa radicalmente de la tradición aristotélica de la política. La concepción aristotélica de la política considera que esta tiene como fin el determinar el conjunto de leyes que han de permitir a los hombres vivir en comunidad pacífica, regulando su conducta y sus hábitos de forma racional.

Hay pues, según Foucault, una relación estrecha entre los discursos de verdad y el funcionamiento del poder. Por lo tanto los análisis de éste en términos de soberanía y obediencia de los individuos sometidos a ella, que era la cuestión central del derecho, deberán ser reemplazados por el estudio del problema de la dominación y de la sujeción, hacia los operadores materiales, las conexiones y utilizaciones de los sistemas locales de sujeción y los dispositivos estratégicos. Según la perspectiva de Foucault, hay en el interior del discurso una conexión esencial con la relación de fuerza.

Al respecto, habría que indagar sobre las diferencias entre el discurso directivo y las prácticas escolares en relación al dispositivo legal o normativo establecido a partir de la Reforma Educativa. Y por otra parte, ver hasta qué punto el dispositivo estratégico Ley Federal ejerce en la realidad una situación de dominio que determina los discursos y si en verdad se cumplen las proposiciones enunciadas en la misma , y si estos enunciados están de alguna manera contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa.

Tal vez pensar en la trama del dispositivo sería una forma de poder de los docentes y del director escolar de transformarse en sí mismos. Lo que les permita des sujetarse de la trama del dispositivo y encontrar una línea de fuga, de autonomía y libertad.

10. Referencias bibliográficas:

DELEUZE, Gilles : "Foucault", Barcelona, Paidós, 1987.

DIAZ , E., Michel Foucault, los modos de subjetivación, Buenos Aires, Almagesto, 1992; La filosofía de Michel Foucault, Buenos Aires, Biblos, segunda edición , 2003.

FILLINGHAM, L.(2006) Foucault para principiantes. Buenos Aires: Era

Naciente 1ra ed. 2da reimpr.

FOUCAULT,Michel: "Las palabras y las cosas". Siglo XXI. México.1969. "La arqueología del saber". Siglo XXI. México. 1970.

" El discurso del poder". Presentación y selección de textos de Oscar Terán, Folios, Buenos Aires, 1985. " Saber y verdad". Ed. La piqueta. Madrid. 1992. "Vigilar y castigar". Siglo XXI. Buenos Aires 1989.

FOUCAULT, M. (1983). 1968. Contestación al Círculo de Epistemología, en O.

Terán (Comp.) El discurso del poder. México: Folios Ediciones.

FOUCAULT, M. (1983). 1968. Respuesta a Esprit, en O. Terán (comp.) El

discurso del poder. México: Folios Ediciones.

FOUCAULT, M. (1999). ¿Qué es un autor? en Entre filosofía y literatura.

Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (2005) La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2007). Las palabras y las cosas: una arqueología de las

ciencias humanas.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

FOUCAULT, M. (2008). El orden del discurso. Buenos Aires: Fábula Tusquets.

1ra ed. 2da reimpresión.

KAUFMANN, P. (1996) Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis.Buenos Aires: Paidós.

MAINGUENEAU, D. (2008) Términos clave del análisis del discurso. Buenos

Aires: Nueva Visión; 1ra ed., 2da reimpr.-

METZELTIN, M. De la retórica al análisis de discurso. (Ficha)

REYES, G. (1990) La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje.

Barcelona: Montesinos.

NIETZSCHE, F., "La genealogía de la moral", Madrid, Alianza, 1984; "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral", en Discurso y Realidad, Vol.II, Nº2, San Miguel de Tucumán, 1987.

TERÁN, O. Compilador. (1995). Michel Foucault: Discurso, poder y

subjetividad. Buenos Aires: El cielo por asalto.

CAPÍTULO VI

Elementos para el Análisis de la Gestión Escolar : Una Mirada desde las Categorías de Análisis de la Problemática de la Vida Cotidiana.

1. Introducción:

Debido a que en las políticas de descentralización, la reforma educativa y Ley Federal de Educación, se realza la participación de los actores escolares y de la comunidad escolar, el rol del director se configura como uno de los principales en la toma de decisiones institucionales. De allí surge el interés por el estudio de la gestión escolar: al considerar la preocupación por la eficacia de las reformas educativas y la importancia que las nuevas políticas educativas otorgan a la delegación del poder a y en las escuelas.

En este trabajo se intenta mostrar que, lejos de poder tomar decisiones en forma absolutamente autónoma, un director escolar se ve influido por una multiplicidad de factores y criterios que resultan del entrecruzamiento de aspectos referidos tanto al entorno extraescolar como aspectos derivados de la dinámica interna de la institución. Son éstos últimos que muchas veces producen conflictos que no son tan fáciles de detectar y resolver sino a través de un enfoque más profundo.

Dentro de este marco, el propósito fundamental es contribuir a la comprensión del rol de la gestión escolar a través del análisis de las prácticas decisionales del director y del carácter de la participación en la toma de decisiones, a través de las categorías brindadas por los enfoques teóricos de Agnes Heller; Berger, P y Luckmann, T , Erwin Goffman entre otros.

Por lo cual los objetivos específicos son:

- Analizar y elucidar las relaciones complejas que constituyen las prácticas de la gestión escolar : cómo se toman las decisiones y el carácter de la participación de los docentes, utilizando los registros realizados en escuelas públicas de la ciudad de San Luis, y entrevistas a sus directores y docentes.

- Determinar de qué manera las categorías teóricas de la vida cotidiana permiten visibilizar aspectos que hacen a las tareas directivas, específicamente en lo que respecta a la toma de decisiones.

En esta dirección lo que se busca en el presente trabajo es comprender las reglas de interpretación y participación de los sujetos en las interacciones, el accountability, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables.

- Poder determinar el significado que las prácticas escolares tienen para sus actores (directivos y docentes) ; qué significado le dan estos actores a los hechos que acontecen en la escuela.

- Captar todo el significado de las nuevas prácticas, a partir de la Reforma educativa, desde la interpretación de los propios sujetos.

- Comprender cómo actúan y para qué actúan, a través del análisis de los escenarios escolares, específicamente en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones escolares.

2. Marco contextual :

El proceso de reforma educativa en Argentina ha tenido lugar en un contexto de crisis del Estado nacional, lo que ha llevado a intentar recuperar la eficiencia y la racionalidad de la gestión estatal que había llegado a ser casi inoperante por la burocratización de la administración pública, y el intento de aplicar este modelo de gestión en la escuela.

Los cambios implementados a través de los Acuerdos Marco, la modificación de la estructura formal del sistema, la extensión de la obligatoriedad, han producido variaciones en las condiciones y en las cualidades requeridas para el rol directivo.

Asimismo, estos cambios implican concebir de una manera diferente las determinaciones sobre la función directiva. Parece que se hubiera producido un salto desde una concepción que priorizaba lo burocrático, el cumplimiento de las normativas del nivel central en tiempo y en forma, a otra que busca la eficiencia, el éxito de los resultados, auspicia el posible aligeramiento de la carga financiera de la institución escolar y pregona el aumento de la participación de los docentes y la autonomía en la gestión institucional.

Los enfoques contemporáneos de gestión superan la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los sistemas tradicionales, privilegian la cultura organizacional y, en consecuencia, se constituyen en formas de actuación, caracterizándose además por desarrollar procesos participativos, prospectivos, humanizantes, motivantes, holísticos, formativos, creativos.

Crear equipos y volver a estimular la toma de decisiones colegiadas, fomentar el desarrollo profesional del personal, ser sensibles a las necesidades de poblaciones estudiantiles más diversas y fomentar la divulgación de servicios comunitarios serán posiblemente responsabilidades importantes en el futuro de las instituciones educativas.

Referirse al impacto que la reforma educativa ha producido en la generación del cambio institucional en sus diversos aspectos, lleva a preguntarse cómo se han transformado las prácticas docentes , intentando determinar la eficacia real de la norma oficial (Ley Federal de Educación Nº 24195), a la fuerza y autonomía de los docentes, las condiciones del trabajo docente, las formas de organización del trabajo, la estructura del espacio y el tiempo.

Se parte de la hipótesis de que la actual reforma del sistema educativo estaría construyendo nuevos sentidos en el espacio escolar, como institución con límites propios, objeto de gerenciamiento. Esto significa, entenderla dentro de sus propios límites, su articulación y coherencia interna.

Al respecto, a partir de la Reforma Educativa y a través de los Acuerdos Marco (Ej Acuerdo Marco Nº 3) , la tendencia es el aumento de la autonomía de la institución escolar como "unidad educativa", el aumento de la autonomía de la gestión escolar y el aumento de la participación de los docentes en la toma de decisiones.

Se trata de analizar y ver la historia institucional, distinguir el sentido y la dirección , encontrar los criterios más amplios_ sociales y culturales_ para identificar "elementos del pasado y del presente" que permitan orientar las prácticas escolares hacia un proceso que tenga sentido desde una perspectiva pluralista y abierta a la diversidad.

Otro problema a ser abordado en este marco lo constituye la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción. Al respecto es importante distinguir las transformaciones que reproducen las relaciones de poder, las que destruyen tramas esenciales de la estructura escolar, o las reproducciones que refuerzan los procesos de resistencia a los cambios. En este sentido, el entrecruzamiento entre procesos de reproducción, transformación y resistencia, plantea la necesidad de señalar cuál es la dirección política y social de los elementos que constituyen cada práctica escolar.

Siguiendo a Giroux : el poder en la institución educativa es "mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana ..."

Describir situaciones concretas de la vida escolar implica además diferenciar elementos que dan cuenta del valor del valor que se le da a la escuela y poder determinar cómo se ha modificado esta valoración a partir de la reforma educativa, en un contexto de fragmentación y de desigualdad social.

Tal vez de esta manera se pueda establecer una relación entre la etnografía y la transformación de la escuela, al recuperar la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles hacia la construcción de la armonía deseada en el ámbito escolar.

3. El análisis de la vida cotidiana escolar.

La escuela, como institución social compleja, en su geografía, disposición material, sus lugares, etc., prácticamente no ha cambiado a lo largo de los siglos, y básicamente se conserva tal cual es a pesar de los cambios científicos y tecnológicos. Tal como afirma Goffman, básicamente la "fachada " o el medio (setting) no ha cambiado: mobiliario, decorado, equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que enmarcan el escenario y permanece fijo.

Simultáneamente se observa cómo se va alejando este escenario, es decir sus prácticas, su lenguaje, sus rutinas, sus libros de texto, su mobiliario, del resto del mundo y sus cambios, de las modas dominantes, de las costumbres, lenguaje, valores y sobre todo tecnologías que ya se ha hecho costumbre en la vida cotidiana de la sociedad.

Siendo el objetivo de este trabajo el análisis sociológico de la realidad de una escuela pública, más específicamente del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana de los directivos y docentes, interesa analizar cómo puede presentarse esa realidad. Tal como Berger y Luckmann lo afirman: "la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente". De igual forma, la vida cotidiana escolar se presenta como una realidad particular según y tal como la interpretan y la conciben los actores que ahí interactúan directivos y docentes, y que para ellos posee un significado propio y que posee además coherencia. Se trata de un mundo que tiene origen en sus propios pensamientos y acciones y que así es sustentado por los mismos actores con sus comportamientos.(Berger,P y Luckmann, T. , 1995)

En este marco, la realidad de la vida cotidiana de una escuela se organiza alrededor del "aquí" y el "ahora" de sus objetivos, su edificio, con sus materiales, su estructura formal, sus docentes y su sistema de actividades propio. Pero además este "aquí y ahora escolar" no se agota en las presencias de director y maestras, sino que abarca otros aspectos que no se ven a simple vista.

Esos aspectos menos evidentes constituyen el mundo intersubjetivo de la escuela, compartido entre director y docentes. Esta intersubjetividad está dada por el intercambio y comunicación contínua con los otros y la correspondencia que existe entre los significados de unos (directivos) y de otros (docentes). No obstante compartir un sentido común que es común a todos, en el transcurrir de las rutinas cotidianas de la escuela.

Se podrían identificar en la vida cotidiana escolar dos sectores: uno que se refiere a las rutinas y el otro que comprende los problemas de diversa índole que se presentan en la escuela y ante los cuales el director debe tomar una decisión para solucionarlos. Las rutinas son todas aquellas actividades que son repetidas todos los días más o menos de la misma manera en la escuela, y no son vistas como problemáticas.

El sector de los problemas se refiere a todos aquellos problemas que pueden surgir en la marcha de las actividades diarias, pero que no estaban previstos. Estos problemas pueden provenir de los docentes, de los alumnos, de los padres de los alumnos, de los no docentes, o de los miembros de la comunidad.

4. Las relaciones cara a cara director- docentes:

- La situación cara a cara:

La situación "cara a cara", que es prototipo de la interacción que se produce entre director y docente, se presenta como un presente vívido que ambos comparten y gravitan contínuamente uno sobre el otro.(Berger P y Luckmann,T. ,1995) .

También hay que considerar en este punto la interpretación que los docentes hacen de las expresiones y-o actitudes del director, ya que pueden ser interpretadas de forma errónea. Los docentes pueden creer que el director es auténtico y afable cuando se dirige a ellos en una reunión de personal, cuando en realidad lo que busca, con su sonrisa, es lograr la mayoría de manos levantadas en las reuniones de personal, a favor de su decisión, que no es necesariamente la decisión de todos.

La contínua reciprocidad de actos entre director y docentes constituye una situación "cara a cara" de subjetividad es accesible a ambas partes a través de varios síntomas , como por ejemplo:

La directora puede "tipificar" a los docentes como " no interesados en la escuela", y así de alguna manera justificar el no hacerlas participar en la toma de decisiones importantes.

Serían innumerables los ejemplos que dan cuenta de esta abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en una situación "cara a cara", que la subjetividad del otro se encuentra "próxima".

Sin embargo, en las relaciones " cara a cara " muchas veces se producen ciertos hechos que obstaculizan la participación real de los docentes. Los factores que la limitan pueden ser de índole personal o institucional.

Al respecto, se puede afirmar que dichas relaciones "cara a cara" director – docentes son sumamente flexibles, siendo muy difícil imponer pautas rígidas a la misma. Por ejemplo, si el director es visto por las maestras como alguien " imbancable" o " desagradable" o " un falso", y de tal forma actúan en consecuencia: hablan entre ellas en la sala de profesores sobre la hostilidad que sienten por el director a sus espaldas. Sin embargo, el director se dirige a ellas con palabras, gestos, actitudes que contradicen esa pauta, hasta el punto de que ellas públicamente actúan como si el director fuera su amigo.

Por otra parte, esta relación especial entre director- docentes ya se encuentra tipificada, pautada desde el principio, ya que está dentro de las rutinas de la vida cotidiana . Ambos, director y docentes actúan siguiendo un esquema tipificador y pueden de alguna manera "aprehender" al otro, ya sea como : "..el dejado"; "el ansioso", " el autoritario" , etc. Y de este modo afectan la manera en que las docentes se dirigen a él. Por ejemplo, la maestra decide no ir a la dirección a plantearle el problema porque ya intuye cómo la va a tratar : "... para que voy a ir.... para pelear?".

De la misma manera, este esquema tipificador es mutuo, ya que también el director ha tipificado a los docentes, ya sea como : " irresponsables", o tal como una directora me contaba: .. "la docente es muy celosa de su trabajo... no le gusta que una vaya y observe sus clases". (Tal vez esto afirmaba para justificar que nunca había observado una clase). Por lo que se genera una relación de negociación entre ambas partes, primero con un docente en particular, y luego tienen a generalizarse a todos los docentes de la escuela y se vuelven anónimas. Y así el director trata a todos los docentes de la escuela como "irresponsables", o extender el anonimato a todos los docentes de la ciudad de San Luis.

Igualmente los docentes pueden extender el anonimato de la tipificación y considerar como " autoritarios y poco participativos " a todos los directores de las escuelas de la ciudad.

Del mismo modo, y tal como lo expone Goffman, la "máscara" es el "si mismo" más verdadero, el yo que quisiéramos ser. El director está representando una actuación, y su "fachada" es tal y como lo ven los docentes. El sabe que debe adoptar cierta postura , cierto gesto adusto, ciertos modales, cierta vestimenta, cierto tono de voz, etc Por ejemplo, en la reunión de personal adopta una mirada mas bien seria e intransigente que supone necesaria en todo director para mantener el orden en una reunión, para dar una impresión de autoridad.

De tal modo, al decir de Goffman, es en esta instancia de la reunión de personal donde la fachada se convierte en una "representación colectiva", ya que tiende a institucionalizarse y adopta significación y estabilidad en la institución escolar. Por otra parte, cada vez que se realicen reuniones de personal, la "actuación" del director tenderá a "incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados " en esa escuela.

El conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de sus contradicciones, las fuerzas posibles de articularse, permitirá trascender el "pequeño mundo" cotidiano de los sujetos (directivos y docentes) involucrados en la acción, recuperando el sentido y lo significativo de lo particular, situándolo en un marco más general, en una escala social más amplia para una comprensión más total de esta transformación.(Rockwell, E,1987).

5. - El concepto de "vida cotidiana":

Se parte de la definición de Agnes Heller de la vida cotidiana como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social".

Desde este punto de vista, la vida cotidiana es el campo de análisis de los contextos en los cuales diferentes experiencias particulares llegan a reconocerse e identidades. De tal forma si pensamos en una institución escolar, vemos la interacción de las experiencias de directivos y docentes que se identifican como partes integrantes de la vida escolar (identidad colectiva). Lo que lleva a considerar la relación entre la práctica concreta de directivos y docentes) y su objetivación en determinadas condiciones de vida, esto es, en el caso de la escuela, las condiciones del trabajo docente.(Lechner, N. , 1990).

El concepto de vida cotidiana como espacio de construcción, está atravesado por elementos internos y externos, donde cada persona (actor social, en este caso el director de escuela) construye su subjetividad y su identidad social, dentro de un determinado contexto socio-histórico y dentro de una institución, en el ámbito educativo, la escuela.

En primer lugar, los conceptos de unicidad y irrepetitividad: la vida cotidiana de cada uno es única e irrepetible y en referencia a la estructura de la vida cotidiana:

- La heterogeneidad: las funciones directivas son diferentes a las funciones de un docente. En la escuela, como institución la heterogeneidad de funciones según la división del trabajo, se evidencia en los manuales de funciones y en el organigrama escolar. Por otra parte, cada director realiza su función de diferente manera.

- La jerarquía: la función directiva mantiene una jerarquía según el lugar o cargo en la estructura administrativa de la institución. Según esta jerarquía están quienes mandan y quienes obedecen. El director, así, se sitúa en el nivel superior de la estructura, por lo que toma las decisiones propias de ese nivel, en virtud del cargo que ocupa.

- La Homogeneidad: lo común que comparte con otros directivos, sus funciones tiene homogeneidad, todos los directores deben realizar las mismas funciones. La homogeneización, consiste en la misma especificidad de la tarea, que todas las tareas están concentradas en una tarea única, como parte orgánica en este caso de la gestión escolar. Además, cuando homogeneizamos a las propiedades de un buen director, estamos haciendo abstracción con respecto a la adecuación de las condiciones o preparación de esa persona para el cargo de director.

- La espontaneidad: es la tendencia de toda forma de actividad cotidiana, pero no en el mismo nivel. Esta espontaneidad implica la repetición o la rutina de los actos cotidianos, , que las actividades, en este caso del director escolar, van acompañadas por motivaciones efímeras, cambiantes. Esto hace además a su actitud ante el cambio en la gestión.

- La probabilidad: en el plano de la posibilidad: entre las actividades del cargo que ocupa y las consecuencias de éstas. Uno hace una estimación probabilística de las consecuencias de sus acciones hasta alcanzar la meta perseguida, o lograr los objetivos. No obstante siempre existe el riesgo de equivocarse o en definitiva un riesgo "imprescindible y necesario para la vida". En el caso del director escolar, la toma de una decisión conlleva alguna probabilidad (un porcentaje) de éxito en la solución del problema y al mismo tiempo, el riesgo de que así no ocurra, o se susciten consecuencias negativas o no sea justa con respecto a algún sector de la escuela.

- Con respecto al economicismo, se refiere a la unidad inmediata del pensamiento y la acción, es parte de la práctica total de la humanidad. Es decir, las prácticas cotidianas tienden a estar dentro de esta esfera de acciones, no hay una Muralla China entre lo cotidiano y la práctica no cotidiana, sino que existen infinitos tipos de transición. De tal forma uno tiende a resolver el asunto de las particularidades o situaciones singulares, inordinamos un hecho singular dentro de esta generalidad, para economizar tiempo, clasificamos el hecho en algún tipo ya conocido por la experiencia, por ejemplo por analogía (juicio provisional analógico). Esto puede "perturbar" o incidir en la toma de decisiones del director escolar, al catalogar un hecho rápidamente sin reflexionar y decidir en consecuencia, lo mismo que con el uso de los los precedentes, que muchas veces tiene más peso en una escuela, si ya hay un expediente, sobre ese problema,(" otros directores ya actuaron en esta situación de tal o cual modo, ya había ejemplos de eso", etc.) Esto sería nefasto en el caso del director cuando esta perspectiva no le deja mirar la situación como algo único e irrepetible.

- La imitación es la categoría de la categoría de la vida cotidiana en virtud de la cual todas las personas tendemos a imitar a los demás. En el caso de la directora de escuela, a parte de tomar decisiones por imitación de por ejemplo de las directoras de las otras escuelas. Aunque a veces existen algunas características que individualizan la mímica, algún detalle, ligado a la situación, al nivel educativo, o a la legislación vigente que reglamente el tema a decidir.

- Con respecto a la entonación, su importancia radica en la forma o configuración de la actividad y el pensamiento de un actor determinado: su forma de presentarse (vestimenta, modales, forma de hablar, etc.) le dan una tono especial, y produce cierta atmósfera específica. Por ejemplo, es parte de la "máscara" o "fachada"(al decir de Goffman) la apariencia de una directora de escuela, su aspecto, la "entona" como directora de escuela, producen una atmósfera tonal específica.

6. Definir las situaciones:

Definir una situación quiere decir responder a la pregunta sobre qué es lo que está sucediendo; significa establecer los límites del comportamiento apropiado, el marco que distingue el episodio y sus contenidos de otras realidades sociales cercanas o parecidas, calificar a los sujetos según el tipo de rol y personaje que encarnan en esa ocasión.(Wolf, M, 1988).

En tal sentido, en una "situación de reunión de personal" en una escuela, los comportamientos "apropiados" serían:

- En el caso de la directora : informar a los docentes sobre el problema o tema que los convoca, plantear el problema, señalar las alternativas posibles, coordinar la reunión.

- En el caso de los docentes: estar sentados, tranquilos, escuchando, callados, no interrumpir cuando la directora está haciendo uso de la palabra, levantar la mano si se quiere hace una pregunta, no preguntar nada que moleste a la directora, no hacer declaraciones "inoportunas", no objetar nada, firmar el acta.

- En el caso de la secretaria: tomar nota por escrito de todo lo que se hable, y hacer firmar el acta a los presentes.

Ninguno de ellos (directora, docentes y secretaria) , se atreverían a modificar ni un ápice las tareas comprendidas dentro de los correspondientes personajes que encarnan es ese momento. En conjunto, ellos componen una estructura de interacciones, expresiones, expectativas y valores que consideran adecuados para tal situación. Infrigir una norma de tal comportamiento supone además, para los actores intervinientes (directora y docentes) , una amenaza de destrucción de la realidad de ese encuentro, o sea, la definición de lo que es una "reunión de personal" aceptada por ellos de común acuerdo. Una modificación imprevista en tal escenario produciría desconcierto y el esfuerzo de redefinir las actuales reuniones de personal, y las que las precedieron.

Lo mismo ocurre en los actos escolares. Todo sucede siguiendo una operación ampliamente convencional, donde cada uno sabe la parte que le corresponde en la escena, y todos saben (y aceptan) quién es la que toma las decisiones ("quién tiene la manija"), como si hubiera un acuerdo tácito previo sustancial, efectivo, real, entre directora y docentes, con respecto a los que es la preparación y desarrollo de acto de una fecha patria en la escuela.

Por otra parte, también existe un acuerdo o "consenso operativo" de todos para evitar situaciones de conflicto abierto, o que signifique una definición contrastada de la situación. De tal forma, cada uno de docentes presentes en la reunión va a tratar de reprimir sus sentimientos inmediatos , frente a alguna decisión de la directora que le parezca injusta o que no contemple sus intereses, para mantener una apariencia de acuerdo, y ocultar , bajo un "barniz de consenso" , su propia opinión, y va a levantar la mano "por el si" , para que sea contada por la directora como parte de la mayoría para que la decisión sea tomada. Produciéndose de tal forma una participación simbólica, no real.

Sin embargo, a pesar de tal marco que encuadra las situaciones y la secuencia de las actividades, también hay un trato y una lucha sobre la definición que se establece. Hay una negociación, ya que cada uno de los participantes también ha definido la situación, y estas diferentes definiciones de la situación que finalmente terminan por armonizarse. En el mejor de los casos , tanto directora como docentes realizan un acuerdo al respecto,, como una especie de división del trabajo , se dividen las tareas por escrito, en una circular interna, (una especie de trato o contrato), por ejemplo de los actos patrios , se prepara una lista detallada (discurso, preparación del escenario, arreglos florales, actuación de los alumnos, etc.) , con todas las actividades que comprende el acto y cada docente al lado de cada tarea, firma como que esta conforme con realizarla. A cambio de hacer esa parte de la actividad total, cada uno, no se mete con la actuación del otro, no critica si no está de acuerdo con algo, o no se compromete con los demás sino con lo que le corresponde hacer.

Por lo mismo, en la escuela, en las reuniones de personal, la mayoría de los docentes tienden a tomar como buenas o como normales, las actitudes y las medidas que toma la directora, como si correspondieran a la naturaleza de tal situación, de tal forma que la definición de lo que es una reunión de personal y una decisión democrática se integra en la definición de todos los participantes en la misma. Sería como un "armisticio" impuesto, ya que a veces sucede que el núcleo de poder (representado por la directora y la vice), que tienen la posibilidad de imponer su propia definición de la situación y la toman la decisión final, y entonces esto provoca "escenas" o reacciones adversas por parte de los docentes que se quejan de no ser consultados y de no haber participado en esas decisiones.

De todas maneras, cada docente encuentra la forma de negociar algunos aspectos para cuidar sus propios interese ante los intereses de la dirección. Este punto es crucial en la perspectiva goffmaniana del análisis de las instituciones, ya que, en el caso de la escuela, el microsistema representado por los actores director-docentes es una unidad ligada a otra estructura, el sistema educativo de la provincia, el contexto socio político, las normativas del gobierno, las reglamentaciones emanadas de la Ley Federal, la reforma educativa, etc.

7. El frame (marco):

Los marcos (frames) vendrían a ser las premisas organizativas de la actividad de los actores sociales, los modos en que se cataloga y se vive la experiencia que los actores tienen de la realidad. (Goffman, 1974) . En tal sentido, en el "mundo" una escuela, en el marco de una situación de reunión personal, en la que se deba tomar una decisión importante, se refiere al conjunto de premisas, de instrucciones, de convenciones a las que todos los docentes se adhieren, que dan un sentido a lo que acontece en la "marcha normal" de tal situación.

La participación de un docente en una reunión de personal va a ser vista como "correcta" cuando su comportamiento resulte apropiado ante los ojos de los demás (y de la directora), cuando no se produzcan desbordes, cuando exhiba una conducta adecuada y apropiada a la situación, cuando no demuestre una marcada oposición a la postura de la dirección respecto a una decisión.

Por otra parte, con anterioridad a la reunión en sí, se prepara el "framing" que son los recursos que se usan en una escuela para preparar el escenario para una reunión de personal, y que marcan los márgenes de la situación para darle reflexividad y continuidad.

8. A modo de conclusiones :

En este trabajo se ha intentado ver cómo las categorías teóricas del Seminario de Vida cotidiana permiten visibilizar algunos aspectos de la realidad de nuestras escuelas, en este caso los referidos a la toma de decisiones, con el fin de detectar fallas y permitir mejorar dichos aspectos.

Al ser la toma de decisiones una de las funciones esenciales de la dirección, constituye en si mismo un sistema de significación colectiva sobre " aquí se toman las decisiones asi", y posee al mismo tiempo una doble dimensión instituída e instituyente, dando cuenta de la complejidad de análisis.

Todas las categorías de Agnes Heller, brevemente analizadas en este trabajo constituyen elementos necesarios para el abordaje de las prácticas del director escolar. No obstante, estas formas no son absolutas, no se debe dejar de considerar además el margen de movimientos y posibilidades de desarrollo. Si esto sucediera, estaríamos ante la extrañación de la vida cotidiana, aunque quedaría siempre margen para tanto el ser y la esencia, como una condensación prismática de la cotidianidad, en virtud de una especie de jerarquía espontánea en la vida cotidiana, según al cual cada cual se apropia a su modo de la realidad y le impone el sello de su individualidad. No hay dos directores que deciden de igual manera, cada uno desarrolla sus propias estrategias de toma de decisiones en su escuela, y hace su propia implementación de las políticas y de la legislación educativa vigente.

De las categorías del análisis utilizadas de Erwin Goffman, y en relación al análisis de la figura del director escolar, sirven los conceptos de: "fachada" , "realización dramática", "idealización", "mantenimiento del control expresivo", "tergiversación", "mistificación", "realidad y artificio, el "frame" (marco),etc.

Para el final, se vuelve a retomar la importancia de problematizar de qué manera intervienen esos sentidos, e intentar dar alguna respuesta a cuestiones tales como: ¿Cómo se articulan dentro del problema? ¿ Sigue siendo fuerte el poder? ¿Cómo lo siente la institución?

Tal vez una de las alternativas sea plantear un "mínimo normativo" sobre los procesos decisionales, que salga de la discusión y el consenso de todo el personal, que se llegue a articulaciones y acuerdos que legitimen de una forma participativa las decisiones que afectan a toda la escuela.

9. Referencias bibliográficas:

- BERGER Y LUCKMANN : " La construcción social de la realidad".Amorrortu Editores . Bs AS .1995.

- GIDDENS, Anthony: " La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración". Amorrrortu Editores.1995.

- GOFFMAN, Erwin : "Internados". Amorrortu. BS AS 1992.

- "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Amorrortu. Bs As.1994.

- HELLER, Agnes: "Una revisión de la teoría de las necesidades". "donde estamos en casa?"- Paidos.1996. - "La revolución de la vida cotidiana".Edic. Península.1994. -"Sociología de la vida cotidiana" .Edi. Península.1987. - "Historia y vida cotiana". Enlace-Grijalbo- 1985.

- LECHNER, Norbert: "Los patios interiores de la democracia". Fondo de Cultura económica. Chile. 1987.

- ROCKWELL, Elsie: " Etnografía y teoría en la investigación educativa",1980.

- Reflexiones sobre el proceso etnográfico". 1987.

- " La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". Seminario de Investig en educ. Bogotá. Colombia.Univ. Ped.Nacional. 1985).

- WOLF, Mario : " Sociologías de la vida cotiana".Catedra. Teorema.Madrid.

CAPÍTULO VII:

La Representación de las Prácticas de los Directores de Escuelas Públicas De San Luis : Un Abordaje Antropológico.

1. Introducción :

En este capítulo se presenta un plan de investigación realizado en escuelas públicas de la ciudad de San Luis sobre la representación de las prácticas de directivos escolares, durante los años 1990 a 1993, es decir, antes de la aplicación de la Ley Nº 24 195 y de la Reforma educativa .

Se presenta el análisis descriptivo realizado de las prácticas de los directores de escuelas públicas de San Luis , a través de un abordaje antropológico y utilizando marcos teóricos y herramientas de la etnografía social. Los objetivos específicos son:

-Analizar los cambios en la representación de la función directiva escolar antes de la implementación de la Ley Federal de Educación Nº 24195.

- Analizar las formas de representación de la función directiva de directores de escuelas públicas, específicamente en lo que respecta a los procesos de toma de decisiones.

2. Algunos interrogantes relacionados:

- ¿Cuál es el significado que daban los directores escolares a sus prácticas cotidianas, especialmente a sus estrategias de toma de decisiones, antes de la implementación de la Ley Federal Nº 24195?

- ¿Cómo se tomaban las decisiones? ¿? ¿ Qué aspectos o dimensiones se priorizaban? Qué dimensiones se enfatizaban: la administrativa –organizativa , o la pedagógica didáctica?

- ¿Cómo se realizaba la participación de los docentes? ¿Cuál era el carácter de esta participación?

3. Análisis crítico de las funciones de directores de escuelas públicas de san luis antes de la reforma educativa

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia, sobre la función directiva y las representaciones sobre el rol de directores de escuelas antes y después de la Reforma Educativa en la ciudad de San Luis.

Partiendo del supuesto de que las políticas educativas se formulan para tener un impacto uniforme en las instituciones, el registro etnográfico permite mostrar sus impactos diferenciales y analizar los materiales de campo seleccionados partiendo de conceptualizaciones teóricas previas sobre el objeto de estudio, esto es, la función directiva escolar.

La posibilidad de entender el papel que tienen las acciones de los sujetos en estos impactos diferenciales y su actuación en la construcción de identidades institucionales, es que este trabajo se propone además generar conocimiento acerca de los "actores" o sujetos sociales de las escuelas. Esto implica realizar un análisis de las prácticas cotidianas y hacer hincapié en "los procesos por los cuales los sujetos resignifican las orientaciones que provienen de la administración central".(Carro, Silvina, y otros,1996).

En esta dirección lo que se busca en el presente trabajo es comprender las reglas de interpretación y participación de los sujetos en las interacciones, el accountability, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables.

En esta oportunidad el análisis se basa en el trabajo de campo realizado en escuelas primarias públicas de la ciudad de San Luis durante los años 1990 Y 1993.

Para el logro de tal fin se seleccionaron cuatro categorías de análisis referidas a las funciones directivas: las prácticas rutinario-administrativas, las prácticas pedagógicas , las prácticas participativas y las no- participativas.

4. Algunas consideraciones teóricas previas :

La expansión de los sistemas educativos y sus instituciones caracterizadas por un modelo de gestión pensado para otras épocas, la diversificación de la población escolar debida a la incorporación de sectores sociales con bases socio – económicas y culturales diferentes, la aceleración de los cambios científicos y tecnológicos y las nuevas exigencias planteadas por el modelo neoliberal , han vuelto no pertinentes los objetivos y los modelos o estilos de gestión y administración tradicionales.

Dicha expansión y dichos cambios nuevos desafíos cualitativos a las instituciones escolares que implican volver a pensar cómo deben organizarse y conducirse las escuelas.

Asimismo, nuestra sociedad, inmersa en un contexto de crisis caracterizado por acelerados y profundos cambios científicos, tecnológicos, culturales y políticos, busca y reclama nuevos caminos y nuevas alternativas para dar respuesta a las nuevas necesidades que dicha crisis y dichos cambios plantean.

La Argentina contemporánea, transita por un proceso caracterizado por transformaciones complejas que condicionan en gran medida la situación de la educación. Estamos frente a un Estado que transfiere responsabilidades hacia la sociedad civil y el mercado. Cobra importancia capital en este marco el concepto de gestión escolar. Cada vez más la bibliografía sobre educación da cuenta de la necesidad de mejorar la administración de las escuelas si es que se desean alcanzar los objetivos de eficacia y calidad educativa. En tal sentido y unido al concepto de gestión, y como reflejo del afianzamiento de la democratización de las instituciones, donde cada vez más los individuos intervienen en los proyectos que los afectan, surge la necesidad de la participación en la gestión.

Es así evidente en nuestros días que la aparición de organizaciones participativas da cuenta de un proceso de evolución desde las estructuras piramidales a las nuevas estructuras matriciales y horizontales.

Un sistema educativo cuya gestión enfatiza la burocracia y la rutinización, plantea la urgencia de producir cambios tanto en los estilos de conducción y gestión, como en los procesos de toma de decisiones y la participación de los actores, abordando la búsqueda de lo específicamente pedagógico.

A partir de tales supuestos se propone el análisis de una escuela, a través de los conceptos de la antropología política, lo que implica resaltar el papel preponderante de la descripción de los contextos escolares, ya que estos datos constituyen un campo de inferencias en el cual pueden ser identificados los modelos hipotéticos y permiten probar su validez. Supone además el análisis en el ámbito institucional de : hábitos, rutinas, ritos, símbolos, espacios, formas de interacción (formales e informales); describir situaciones concretas en la escuela, distinguiendo el sentido de diferentes elementos que orienten hacia la determinación del valor de la escuela para los diferentes sectores sociales.

Comprender como se ha ido determinando históricamente las prácticas directivas y docentes, es decir su transformación , implica describir, en su dimensión cotidiana, los procesos de coerción, formación de consenso, etc.

La búsqueda de modelos de gestión adecuados a las instituciones escolares actuales constituye todo un desafío, considerando las características contextuales descriptas que inciden de manera directa a través de la población escolar y las condiciones cada vez más carenciadas del trabajo docente.

5. Las dimensiones institucionales:

El ámbito institucional comprende varias dimensiones. Entre las principales, se pueden identificar, en un institución educativa cuatro : la administrativa, la organizativa , la pedagógica-didáctica y la comunitaria. (Poggi, M. y Frigerio,G,1992)

A los fines del presente trabajo se describen dos de ellas: la administrativa y la pedagógica.

La dimensión administrativa se refiere básicamente a las cuestiones de gobierno de la institución. La administración es una herramienta de la gestión presente y futura. En tal sentido, administrar es " prever las acciones que hacen posible la gobernabilidad de una institución, lo que permite que ésta transite por los caminos que le hemos trazado". Comprende las tareas de planeación, organización, dirección, coordinación y control del personal de la institución con el objeto de arribar al logro de los objetivos institucionales.

Lo administrativo comprende además el manejo de toda la documentación de una institución: expedientes, planillas, registros, libros de actas, circulares, notas, etc. Con el paso del tiempo estas tareas tienden a rutinizarse y hasta ritualizarse debido en parte a que constituyen la única forma establecida de llevarlas a cabo y también por la complejidad de la institución y el aumento de la cantidad de alumnos, docentes y no docentes. Cuando esto ocurre, produciendo la lentitud y demora de algunos trámites y la obsolescencia de otros, estamos frente a la burocratización administrativa.

Por otra parte, el carácter de auxiliar y la concepción de ejecución mecánica, de quienes ejecutan las decisiones, ha contribuido al desprestigio de los procedimientos administrativos y a la creencia de que son tareas "de segunda". Así, los procedimientos a veces se van alienando y alienando a las instituciones, se van separando de las tareas sustantivas , y se transforman en "ritos", perdiendo el sentido de instrumentos.

La ritualización y la rutinización tienden a producirse cuando la institución se afana por cumplir con planillas e informes que reclama el nivel central, "papeles" que no tienen una utilidad real, pero que se exigen para que adquieran valor y así poder "exteriorizar el control".(Poggi y Frigerio,1992).

La dimensión pedagógica o sea lo pedagógico – didáctico hace referencia a las tareas que definen e identifican a la institución educativa y que la diferencian de otras organizaciones sociales. Tiene que ver con las relaciones planteadas entre los docentes y el conocimiento y los modelos didácticos , las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, las modalidades de enseñanza, los criterios de evaluación, etc.

El ámbito de lo pedagógico comprende, en el caso de la función directiva, diversos aspectos todos relativos a un mismo fin: el aprendizaje de los alumnos. En tal sentido, constituyen tareas de tipo pedagógico :

La observación de clases: es un trabajo conjunto del director con cada docente en la planificación y la supervisión de las unidades didácticas, los libros de temas, los cuadernos o carpetas de los alumnos, etc. Al controlar estos aspectos el director puede determinar larelación entre los contenidos de los planes diarios y la planificación anual, su ubicación en la estructura curricular, en el cronograma, la pertinencia de las actividades con el modelo pedagógico- didáctico adoptado, la correspondencia entre objetivos, contenidos y evaluación, la coherencia con el proyecto institucional emprendido.(Kottin,M.A. y Nicastro,S.1993).

La función de orientación didáctica es una tarea fundamental del director ya que le permite cuidar su tarea central: la enseñanza, a través de la planificación, la orientación, la supervisión, y la evaluación. Además, le permite recuperar una tarea añorada por él: enseñar, al tiempo que constituye para él una instancia para el enriquecimiento personal y profesional, al permitirle seguir aprendiendo.(Fasce,J.,1993).

A lo largo del año lectivo el director puede indicar, asimismo, reuniones para revisar, o realizar los reajustes necesarios a la planificación . La frecuencia de las mismas dependerá del estilo de gestión del director . Según sea éste habrá participación de los docentes, o de los padres, o de un equipo asesor , o la comunidad educativa, o todas las combinaciones posibles.

6. La participación:

Una de las variables que se analizaron en esta investigación fue la participación de los docentes en la toma de decisiones escolares, como determinante del estilo de conducción de los directores.

Cada día más las escuelas y sus directivos están tomando conciencia de la necesidad de estimular la iniciativa , el compromiso y el trabajo conjunto y solidario de los docentes. La mejor manera de incentivarlos es tratar de que cada uno aporte su esfuerzo cooperativo en un proyecto en el que estén involucrados a través de su participación en la toma de decisiones En otras palabras, la participación es el factor que garantiza más ampliamente el éxito de cualquier proyecto, y por consiguiente, el logro de los objetivos pedagógicos de la institución escolar: una educación de auténtica calidad y progreso. (Aburdene,P. 1991).

Según Evan Rusell(1990),"Las organizaciones están compuestas por personas que juzgan las situaciones y toman las decisiones que determinan la dirección y acciones de las mismas". Dicha afirmación, unida a la exigencia creciente de eficacia y eficiencia, dan cuenta de la importancia y la necesidad de la participación y la intervención solidaria de las personas en las instituciones escolares.

Con la democratización de la sociedad se ha ido potenciando la participación de los individuos tanto para la solidez como para el progreso social.

María Teresa Sirvent, por su parte, diferencia entre participación simbólica o ficticia y participación real.

La participación ficticia es la ilusión de la participación, creer que se ejerce poder cuando en realidad tal influencia no existe.

La participación real se produce cuando los miembros de un grupo ejercen poder en todos los ámbitos de una institución : en la toma de decisiones en diferentes niveles, estableciendo objetivos y medios para lograrlos; en la ejecución o implementación de las decisiones; en la evaluación permanente de la marcha de la institución. Se produce cuando las decisiones las toman las propias personas que las deben ejecutar. Por lo que la participación vendría a ser la intervención concreta de los individuos o grupos en la discusión y toma de decisiones que les afectan para el logro de los objetivos comunes, compartiendo para tal fin tareas y los procedimientos determinados.

En definitiva, la participación implica la integración colectiva en un grupo y supone un aprendizaje largo y gradual de todos los que trabajan en la institución, y además ciertos cambios en la estructura de poder de la misma. En tal sentido, el carácter de la participación variará si la estructura es autoritaria o verticalista , o si es democrática.

El director, como líder formal de la escuela, es el que comunmente toma las decisiones finales. De todas maneras, puede tomarlas arbitrariamente, sin consultar antes con nadie, o puede consultar la opinión de los miembros del personal. Puede considerar también el momento, tema, problema y la circunstancia en que los docentes puedan participar. Lo ideal sería que exista participación en cada una de las etapas del proceso decisorio.

Es determinante del estilo de conducción la manera de tomar las decisiones del director. Al respecto la toma de decisiones puede abarcar un abanico de posibilidades que va desde una decisión individual, arbitraria o autoritaria , hasta una decisión participativa y democrática. Al respecto, si las decisiones se toman casi siempre de una forma arbitraria, sin consultar las opiniones de los docentes o demás involucrados , el estilo de director será más bien "no- participativo". Por el contrario, si consulta antes de tomar una decisión y efectivamente se actúa siguiendo la decisión de la mayoría, estamos frente a un estilo participativo.

Al respecto un director escolar puede priorizar uno o varios ámbitos del quehacer escolar.

En tal sentido el acento puede estar en las cuestiones puramente administrativas o burocráticas , tales como atención de planillas, registros, notas, circulares, memorandums, etc, Cuando estos asuntos se convierten en lo más importante para un director, o a todos los problemas él les da un tratamiento burocrático, su estilo es rutinario- burocrático.

Cuando lo principal para el director es el aprendizaje de los alumnos, porque considera que ese es el objetivo de la institución, y el centro de todos los esfuerzos, el estilo es pedagógico.

7. Análisis de los datos según las herramientas de la etnografía social:

Metodología de trabajo: elementos del proceso de análisis:

Según Elsie Rokwell (1987), el material con el que se trabaja , recogido en el campo, se presenta de muy diferentes formas, que mantiene distintas relaciones con la forma del objeto que se intenta construir (Pag. 16). En algunos casos, la información puede obtenerse de los reglamentos escritos de las escuelas, las circulares, las normas explícitas, los organigramas, las notas, los registros, etc. En otros casos la información se encuentra más fragmentada, oculta, cotidiana. En tal sentido, existen diferencias entre:

Los detalles diarios, rutinarios, o sea, un "día tipo" de un director : Lo que hace usualmente desde que entra a la escuela por la mañana:

- Cuando cantan La Aurora e izan la bandera, hasta la hora de salida, en que dice el saludo de despedida a los alumnos en el patio, al bajar la bandera.

- Los fragmentos dispersos de varias docentes, cuando hablan de los directores, que aisladamente no signifiquen mucho, se vuelven inteligibles al reconstruir la trama completa de sus dichos.

- Situaciones "clave" que revelan aspectos o relaciones generalmente ocultadas, a veces por el discurso normativo. Por ejemplo; las reuniones de personal, la sala de profesores, los actos escolares. Las reuniones de padres, etc.

- Situaciones "síntesis", ricas, comprensibles en función de múltiples informaciones previas, que permiten articular datos alrededor de ciertas relaciones., Por ejemplo, la reunión de personal final de balance del año lectivo, la fiesta de fin de año, etc.

- Situaciones recurrentes que reproducen las tradiciones más marcadas de la vida cotidiana de la escuela. Por ejemplo, festejo de una fecha patria, padres enojados que reclaman una respuesta, ausencia de docentes, discusiones bastante fuertes entre director y vice o entre director y alguna docente, etc . (Rockwell, Elsie, 1987, pag.22).

7.2 Categorías y dimensiones del análisis:

- Las categorías se construyeron para dar cuenta de la forma específica en que se dan los fenómenos en la realidad, apresar y explicar "la fuerza relativa de las partes así como los desenlaces posibles". En el caso de este trabajo las dimensiones son: las prácticas rutinario-administrativas, las prácticas pedagógicas , las prácticas participativas y las no-participativas. O en otras palabras:

- Los problemas o temáticas que más los preocupan:- Lo burocrático – rutinario; o lo pedagógico.

- La manera de tomar las decisiones: La participación .

  La no – participación.

7 . 3 Instrumentos de recolección de datos:

Se tomaron entrevistas a los directores y a tres docentes de cada una de las seis escuelas seleccionadas.

Se realizaron descripciones del día tipo del director escolar, para determinar a que tipo de tareas dedicaba más tiempo y esfuerzo , si a las pedagógicas o a las burocráticas.

También se realizaron observaciones de reuniones de personal con el fin de describir las prácticas decisionales en las escuelas.

En las entrevistas se intentó indagar sobre: los problemas prioritarios de las escuelas, el tipo de tareas que era enfatizada por el director, la importancia que se daba a la capacitación, sobre cómo se tomaban las decisiones, sobre la participación de los docentes, tanto las prácticas que la facilitaban como las que inhibían la participación.

De tal forma, los ámbitos o aspectos seleccionados para el presente análisis de la dinámica institucional fueron las prácticas cotidianas de los directores, de los docentes, y las que realizan conjuntamente.

Las unidades de análisis:

En la etnografía es de suma importancia seleccionar la unidad de análisis ya que de esta manera se determina la muestra.

La unidad de análisis seleccionada en este caso es la escuela , de la cual se han obtenido datos correspondientes a determinadas categorías, pertinentes para esta unidad de análisis, como el contexto elegido para analizar qué sucede en diferentes eventos (reuniones, actos, etc) y/o áreas donde se desarrollan las prácticas cotidianas tanto de directores como de docentes.

Para el trabajo de campo, de este trabajo, se seleccionaron seis escuelas primarias de la ciudad de San Luis:

- Escuela “Misiones”.
- Escuela “Belgrano”.
- Escuela “Lafinur”.
- Escuela “Chile”.
- Escuela “Rivadavia”.
- Escuela “Rosario Simón”.

Todas eran escuelas públicas de la ciudad de San Luis que aún en el 2006 continúan funcionando pero ya según las pautas de la nueva estructura instaurada por la Ley Federal de Educación Nº24195.

En el criterio de selección de estas unidades de análisis se consideraron varias opciones y se contó con la información previa acerca de las mismas. También se tuvo en cuenta la posibilidad de acceso y aceptación para poder ingresar a estas instituciones.

7.5 La situación:

La situación o "gama de situaciones" (Rockwell, E. 1987) son las tareas que los directores realizan en la escuela cotidianamente en función de su cargo y con respecto a la manera en que toman sus decisiones. Por otra parte, y tal como esta autora lo señala, también se enfrentaron algunos problemas éticos, tales como tales como el estar involucrada en la problemática de la Organización y la Administración escolar, que hicieron sentirme como una intrusa o espía , y hasta evaluadora de los directores entrevistados.

Entre los argumentos que esgrimí para explicitar ante los directores quién era y para qué estaba allí, recuerdo haber dicho que estaba haciendo una observación para una investigación sobre la temática y que era mi intensión aprender más sobre el funcionamiento de una escuela. De tal forma, se estableció un compromiso con los directores para fijar los límites de la participación en las acciones y actividades que fui testigo.

8. El proceso de análisis:

Luego de la lectura de los registros de las entrevistas a los directores de las escuelas, se obtuvieron diferentes tipos de información:

- Detalles diarios y/o rutinarios : entre las tareas más mencionadas por las docentes se citan:
- "cuidar la disciplina"
- "atender el kiosco" ,
- "atender a los padres de los alumnos",
- "escuchar y aconsejar a los alumnos",
- "dar a los alumnos la copa de leche"

- Fragmentos dispersos de información de varias docentes :

Por ejemplo, una maestra de decía, con respecto a las actividades que más le exigía la directora:

"... Exige de todo, es bastante obsesiva, no acepta excusas ...las planificaciones diarias, las correcciones de las carpetas de los alumnos, el cumplimiento de los horarios , que no dejemos sólo el grado, ni un minuto..."

- Situaciones "clave", que revelaron aspectos ocultos de la escuela :

Por ejemplo, las reuniones de personal, que permitieron entrever quién o quiénes tomaban las decisiones en la escuela. Al respecto, luego de una reunión, una docente se expresaba de la siguiente manera:

" Si yo traigo algo a la escuela, es para los chicos, no se lo digo al director. Ni tampoco le voy a decir lo que quiero lograr para la escuela, porque él hace lo que quiere con el dinero (de la Cooperadora), y no lo que nosotras pensamos. A parte, cuando yo le he hecho una consulta sobre una clase, me dijo: "_...pero si usted sabe cómo darla, yo ya no estoy para eso".

Vemos aquí una maestra que trabaja aislada en su grado, y que no confía en su director. Este, por su parte, sólo se aboca a las tareas rutinario-administrativas y ha delegado completamente la enseñanza en manos de los docentes.

- Situaciones recurrentes que reproducen las tradiciones más reconocibles de la vida cotidiana de las escuelas. Algunas situaciones se ajustan a las categorías y dimensiones teóricas del análisis, otras no tiene un eje ordenador, lo que requiere de un trabajo conceptual.

Por ejemplo, muchas veces cuando los docentes no están de acuerdo con alguna de las decisiones que toma el director, y no se lo comunican, es decir no le hacen saber su desagrado con respecto a alguna decisión tomada. Entre las razones que las maestras entrevistadas expusieron, se destacan:

- Todavía no se les ha presentado la oportunidad.
- No se animan.
- No quieren discutir.

Tal como ellas lo expresaban:

" Muchas veces me la trago, porque me conozco, que soy explosiva y no me controlo"(Escuela 1)

" No se lo digo en el momento que ocurre el problema. Quizás cuando pase un poco de tiempo... más adelante, en el momento oportuno, porque yo conozco cómo puede reaccionar". (Escuela 4)

" ¿Para qué? ¿Para pelear? No,...de ninguna manera, más vale que no". (Escuela 6)

" Depende, a veces te escucha, a veces no. Por ahí entrás a la dirección, decís :Buenos tardes, y ni siquiera te contesta. Yo he ido a plantearle problemas muy importantes para mí, pero parece que a ella no le interesan".(Escuela 2)

Siguiendo a Erwing Goffman, se puede afirmar que tanto directores como docentes desempeñan un rol, expresan con su actuación atributos tales como la edad, el sexo, la provincia o ciudad de pertenencia, el cargo, que ocupan en la escuela, y estos meros atributos son elaborados por medio de una configuración cultural distintiva y compleja de formas correctas de conducta. Intentan mantener esas normas de conducta y apariencia, a través de ciertas rutinas. En el caso de las escuelas analizadas: las normativas, el lenguaje, los gestos, las actuaciones, la vestimenta misma de la directora que tal como una "fachada". Además también esta el particular escenario donde se desarrollan estas actuaciones: la escuela , como el medio específico de su trabajo: la dirección, la sala de profesores, los patios, los pasillos, etc. (Goffman, E. 1994)

Por ejemplo, el director de la Escuela 2 es muy diferente a la directora de la escuela 4 . Tal como los argumentos de las docentes y hasta sus mismas expresiones dan cuenta de dos estilos de dirección diferente: el de la E2: burocrático y despreocupado, pero sin autoridad y firmeza de carácter, y la E4: obsesiva muy preocupada por lo pedagógico, pero algo autoritaria: Tal como lo expresaban las docentes

" Ella no trasmite amistad, no es amiga, no es comprensiva".(E4)

"Que haga una huerta en la escuela. Aquí tenemos mucho espacio y los chicos tienen ganas. Yo se lo propuse pero él me dijo que no se podía. No lo hizo. Puso miles de obstáculos. Es una persona que no se interesa por nada" (E2).

9. Operaciones analíticas:

Siguiendo a Elsie Rockwell, en este proceso de construcción de descripciones de los aspectos analizados en las escuelas se distinguen ciertas operaciones analíticas , entre ellas: la interpretación; la reconstrucción; la contrastación; la contextualización; y la explicitación. Para el presente trabajo también se agrega otra operación que es la determinación de tipologías. (Rockwell,E, 1987, pag 27).

Veamos ejemplos que surgieron del trabajo de campo, según cada operación:

1. Interpretación: es la comprensión del significado de las acciones o de los "dichos" de las personas, comprender no solo el significado de las palabras o expresiones enunciadas sino también el sentido con que se dicen.

Al respecto, a continuación transcribo una de las tablas con las respuestas textuales de los docentes sobre sus expectativas sobre el director:

Escuela 1 *"Creo que la función o rol directivo es algo más que lo puramente administrativo, o dar directivas en el aspecto formal".*

Escuela 5 *" Ella (la directora) no llega mucho al personal. Con mayor comunicación lograría más de nosotras".*

Escuela 4 *" Ella no trasmite amistad, no es amiga, no es comprensiva".*

Escuela 6 *"Me gustaría que hubiera mayor comunicación, que (la directora) fuera más abierta para que los chicos noten su presencia. No se, pienso que no tiene tiempo de salir a dar una vuelta por los grados".*

Si quisiera interpretar de alguna manera estas expresiones, podría afirmar que las docentes esperan en su mayoría que exista mayor comunicación entre el director y ellas. Parecería también que en estas escuelas sólo se utilizan los canales formales de comunicación.

2) Reconstrucción: Se refiere a la acción de armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de sucesos o se series de relaciones entrelazadas, o varias versiones sobre los mismos hechos, A veces la recurrencia de ciertos actos o un solo hecho que revela de pronto una dinámica oculta bajo la rutina escolar de todos los días.

Por ejemplo, en la Escuela 2 , los dichos de tres docentes daban cuenta de un suceso que había ocurrido en la escuela : había "desaparecido" un dinero del escritorio del director. A este hecho se sumaba a otros incidentes y expresiones del director que van conformando una imagen sobre el estilo de dirección del mismo.

El director decía:

"Dejo pasar un tiempo porque se van dando nuevas situaciones que aclaran la situación que dio origen al problema".

Y una docente de esa escuela (2) decía, con respecto a cómo el director tomaba las decisiones:

"Si, los posterga , porque no se anima a insistir los pedidos al Gobierno. Hace tiempo que venimos pidiendo que se haga una Cooperadora en la escuela, estamos a mediados de año y él no ha hecho ninguna reunión, no ha llamado a los padres, nada. No se interesa por nada,... es un dejado".

Estos dichos y el hecho de que aún la escuela no contaba con una Cooperadora, el total desconocimiento por parte del personal docente sobre el destino de fondos y otras recaudaciones, como por ejemplo, las de un kiosko escolar, muestran pautas que permiten de alguna manera "ubicar" a este director dentro de una tipología, o tal vez determinar un estilo de dirección específico.

3) Contextualización: significa contextualizar los dichos y lo hechos registrados en el trabajo de campo, enmarcando ya sea una palabra o una oración dicha por un docente dentro del entorno local, regional o nacional en que tal "discurso" es expresado.

En el caso de esta Escuela 2, ubicada en una zona periférica de la ciudad de San Luis, en una época signada por una política educativa provincial sumamente centralizada, se comprenden tales expresiones y hechos ya que en aquel entonces se les asignaba a cada escuela un presupuesto anual que debían administrar adecuadamente, no obstante existir una fuerte dependencia financiera desde el Nivel Central.

La expresión de esa docente, al referirse al director de que : "...es un dejado"... es una evidencia del desentendimiento (y por que no , negligencia) por parte de la dirección de la escuela de las cuestiones financieras , ya que siempre existía la seguridad de un Estado Provincial proveedor.

Tal "discurso" en la actualidad, a más de 15 años de la Reforma educativa, tal vez haya cambiado algo, al instaurar la autonomía de las instituciones educativas desde la Ley Federal N°24195.

4) Contrastación : consiste en trabajar con la diferencia, ir diferenciando una cosa con otra. Los ejes de contrastación en este análisis fueron: lo administrativo vs lo pedagógico; y por otro lado, las decisiones participativas vs las decisiones no-participativas.

Estos ejes de contrastación permitieron de tal modo, diferenciar hechos, situaciones o argumentaciones de los sujetos ya sea se acercaran a uno u otro eje.

También se contrataron las respuestas de los docentes con las de los directivos, con respecto a las cuestiones en las que más participaban los docentes. Las respuestas fueron:

Escuela	Lo que dicen los directores	Lo que dicen las maestras
1	Para combatir la pediculosis. En el control de la cobertura de vacunación. En los actos escolares.	En los clubes escolares. En la atención de los problemas psicosociales de los alumnos
2	En los problemas sociales de los alumnos. Ayudaron a recaudar fondos para comprar las estufas.	En los problemas sociales de los alumnos y su incidencia en el aprendizaje.
3	En los problemas de los alumnos.	En la disciplina de los alumnos. Control de la limpieza y de los materiales de alumnos y docentes.
4	En los problemas de salud de los alumnos y de la Copa de Leche.	En los problemas de los alumnos. Comunicarles las medidas preventivas de las enfermedades. En hacer la cartelera.
5	En problemas de infraestructura escolar: rotura de elementos del aula. Buscar plomeros, carpinteros a bajo costo.	Ayudar en el Kiosko y dar a los alumnos la Copa de Leche. Problemas de disciplina de los alumnos. Problemas personales de los alumnos.
6	En la integración del alumno con sus compañeros y en el rendimiento escolar.	En los problema s familiares o sociales de los alumnos. Preparar la despedida de 7°grado.

De tal manera, se puede visualizar las diferencias en las respuestas de ambos grupos de sujetos, y se puedo determinar algunas interpretaciones ya sea respecto al carácter de la toma de decisión o a los temas y/o circunstancias de la participación de los docentes. En general, parecería que el problema que más sobresale es la asistencia socioeconómica de los alumnos. Lo que también se puede contextualizar considerando la situación ya descripta anteriormente con respecto a la política educativa provincial en aquellos años, antes de la Reforma.

5) Explicitación: se trata de re-escribir, en detalle alguna situación, que explique con mayor autenticidad que el mero comentario, lo que realmente estaba pasando en la escuela, o lo que realmente vivían y sentían aquellos docentes. No es necesario agregar ni una palabra más:

Tal como se expresaba la directora de la Escuela 4 :

_... *"para trabajar en conjunto con las ideas de todos. Hay que trabajar permanentemente con ellos. Yo soy una persona que entiende que el cuerpo directivo no puede ser una cosa aislada de los docentes. Son ellos los que llevan adelante toda iniciativa o logro de la escuela. Mal puedo yo organizar una cosa por las nubes, si después ellos en la práctica no me van a apoyar"*.

Vemos aquí explicitado el pensamiento y el sentir de esta directora, que durante toda la entrevista demostró estar muy involucrada y comprometida por un lado, con lo pedagógico y sobrecargada con lo administrativo-burocrático, y por otra parte, con una actitud abierta a la participación de los docentes.

Por el contrario, a continuación, las palabras del director de la Escuela 2 :

"_ *Las maestras no están preparadas para todo. Hay cosas que no saben*".

Esas palabras se pueden complementar con lo que decían algunas docentes:

"Sí, porque los chicos son muy indisciplinados. Son de hogares carenciados, los padres no están casi nunca en la casa y acá vuelcan casi toda su energía. Por eso hay que tener más firmeza. EL director no tiene carácter . No sabe cómo actuar." (Escuela 2)

"Que haga una huerta en la escuela. Aquí tenemos mucho espacio y los chicos tienen ganas. Yo se lo propuse pero él me dijo que no se podía. No lo hizo. Puso miles de obstáculos. Es una persona que no se interesa por nada".(Escuela 2)

" Si yo traigo algo a la escuela, es para los chicos, no se lo digo al director. Ni tampoco le voy a decir lo que quiero lograr para la escuela, porque él hace lo que quiere con el dinero (de la Cooperadora), y no lo que nosotras pensamos. A parte, cuando yo le he hecho una consulta sobre una clase, me dijo: "_...pero si usted sabe cómo darla, yo ya no estoy para eso". (Escuela 2)

"Sobre ninguna cosa se decide. El director es muy dejado".

Queda todo dicho. No hacen falta más palabras para darse cuenta del estilo de este director de la Escuela 2. Y hablando de "estilos", nos encontramos ante una nueva operación analítica: las tipologías.

No obstante, el lenguaje utilizado para objetivar estas experiencias se basa en mis propia vida cotidiana como docente y lo sigo tomando como referencia para interpretar sus palabras. Yo "deformo" de alguna manera la realidad de esa escuela en el momento en que empleo el lenguaje común para interpretarlas, o sea, "traduzco" esas prácticas escolares estructurándolas dentro de "la suprema realidad de la vida cotidiana".(Berger, P. Y Luckman, T, 1995).

9. Determinación de tipologías :

Algunas de los dichos de los directores son tan elocuentes que también posibilitan la formulación de nuevas relaciones , y me permitieron descubrir estilos de directores.

Los estilos que surgían del entrecruzamiento de las cuatro variables: prácticas pedagógicas, prácticas administrativas-burocráticas; toma de decisiones participativas, toma de decisiones no-participativas. Cómo resultado surgen cuatro estilos de dirección:

- El Pedagógico participativo.
- El pedagógico no-participativo.
- El burocrático participativo.
- El burocrático – no participativo.

También , del análisis de las entrevistas surgieron algunos elementos que no podían ser "ubicados" en ninguna de estas categorías, tales como : el cuidado desmedido de una directora pro le imagen de la escuela ante la comunidad y los medios de comunicación; la marcada inclinación política de un director hacia el partido gobernante; etc. Que darían nacimiento al "estilo comunitario" y al "estilo político", respectivamente.

Estos y otros aspectos o "indicios"(Ginzburg,C,1983) o corazonadas que me permitieron intuir otros elementos imponderables y determinar otros estilos de dirección.

Tales elementos, hechos y /o palabras de docentes y directivos fueron "pistas" o "claves" para desenredar (o tejer?) toda una trama de lo que en verdad sucedía en las escuelas....

El hablar tan solo con las docentes y respirar el aire de la Escuela 2, permitían intuir, otros elementos imponderables que constituyen el llamado "paradigma indiciario" del que habla Ginzburg, y al ir atando cabos se fueron explicando otros hechos que habían ocurrido en esa misma escuela, e iban configurando un estilo de dirección determinado.

Otro aspecto analizado es la importancia del vínculo con la política. En el caso de este trabajo en el que se describen determinadas instituciones educativas de la Provincia de San Luis, el vínculo con la práctica política es bastante pertinente. En efecto, en la mayoría de las entrevistas a directivos se entrevee la fuerte presión del Nivel Central en su desempeño, sobre todo con respecto a los trámites administrativos y las decisiones referidas a los aspectos puramente burocráticos, por el especial cuidado que los directores ponían en cumplimentar "en tiempo y en forma" las planillas, registros, y demás normativas de las autoridades educativas del gobierno provincial.

10 . La observación participante:

Tal como Rosana Guber (1991) lo señala, la observación participante puede ser definida como una técnica para obtener información basada en la presencia del observador o la experiencia directa de los hechos de la vida cotidiana de una población determinada. De tal forma, observar y participar son dos actividades que se complementan para testificar y registrar los distintos momentos , lo que constituye en suma una fuente de conocimiento.

En el caso de las instituciones educativas analizadas, la observación participante consistió en entrevistas etnográficas, y otras actividades como por ejemplo: tomar mate con las docentes, ser objeto de confidencias de docentes, asistir a una reunión de personal, al acto del Día del Maestro, etc. Ese "estar presente" garantiza por otra parte la confiabilidad de los datos.

No se trata en definitiva de exaltar situaciones determinadas o de emprender simulaciones del tipo de por ejemplo: "Si Ud fuera director de la escuela ¿qué decisión tomaría?", sino de reparar durante la visita a la escuela, en situaciones casuales o rutinarias de la vida escolar, la lógica de los directores , en sus "formas de resolver los problemas y hacer frente a la cotidianeidad".(Guber, R. 1991).

Por ejemplo, las observaciones realizadas en la Escuela 2, dieron algunos indicios acerca de cuál era el manejo que, concretamente se hacía del dinero desde la dirección, y cuál era la importancia que se daba a los asuntos pedagógicos, y ayudaron a no caer en explicaciones simplistas o apresuradas sobre cual era el estilo del director. Lo mismo que en la Escuela 4, luego de varias observaciones de los recreos, y escuchar los gritos de la directora llamando al orden a alumnos y haciendo entrar a las maestras a sus respectivos grados, daban cuenta de quién "daba las ordenes ahí" y determinar otro estilo de dirección muy diferente.

De tal modo, la observación no es una captación inmediata de lo real, sino una elaboración reflexiva a través de relaciones generadas con los distintos informantes.

Por otra parte, las observaciones son integradas en modelos ya determinados, que son "modelos para actuar", o permiten organizar otros modelos interpretativos ; por ejemplo, para el caso del presente trabajo, modelos o paradigmas de la dirección escolar, o estilos de liderazgo.

En otras palabras y como lo señalan Martín Hammersley y Paul Atkinson, la observación participante, o sea la etnografía, es un método de investigación social que utiliza una amplia variedad de fuentes de información: presenciar situaciones, ver lo que pasa, escuchar lo que se dice, preguntar cosas,, es decir, recoger todo tipo de datos accesibles para poder "arrojar luz" sobre la temática seleccionada.(Hammersley, M. Y Atkinson,P,1994)

Así , en las escuelas visitadas, aparte de hacer las entrevistas preparadas de antemano, se registraron una serie de observaciones paralelamente (o simultáneamente) que permitieron reflexionar sobre estas prácticas a la luz de la teoría o los modelos teóricos sobre la dirección escolar, ya que se considera en este análisis la importancia de aplicar las teorías haciéndolas explícitas para ir estableciendo comparaciones y relaciones.

Con respecto a las entrevistas, cabe acotar que es de suma importancia no tomar los datos acríticamente tal cual se dan las respuestas literalmente, sino que se deben considerar las entrevistas como fuentes de influencia, o como un campo de inferencias en el que se puedan identificar los modelos hipotéticos y probada su validez. Es necesario, por lo tanto, comparar diferentes informaciones obtenidas en diferentes niveles, con diferentes estrategias de investigación . Así, en el caso de este trabajo, si una respuesta de un director es muy ambigua, si existen contradicciones entre lo que dice el director y lo que dicen las docentes sobre cómo se toman las decisiones, o hay discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace, (por ej, se hace la reunión para consultar a los docentes y después la dirección toma otra decisión diferente), o problemas que aún no se han resuelto en la escuela, no deben ser ignorados o vistos como obstáculos en la investigación, sino que por el contrario, proporcionan una parte muy importante de la información. (Schuman, 1982)

11 . Otras consideraciones sobre el análisis etnográfico : la cultura

A continuación paso a traer a colación el pensamiento de diferentes autores, e intentar relacionar con el caso de análisis:

Se podría afirmar, junto con Pablo Wright (1998) que el análisis etnográfico se produce, por un lado, una relación dialéctica entre los lugares donde se hacen las observaciones (la escuela) y las personas involucradas (en este caso, directivos y docentes) , y por el otro, la consideración de la situación geopolítica del área estudiada, en este caso, el rol del Gobierno de la Provincia de San Luis en el área educativa. Cabe acotar que en aquel entonces aún no se hablaba de la Reforma del Estado, ni de la promulgación de una Ley de educación que abarcara todos los niveles educativos. La administración de la educación en la Provincia se encontraba centralizada y existía un fuerte control por parte del Nivel Central sobre las escuelas públicas.

Johanes Fabian y Clifford Geertz (1983) agregan al respecto que lo importante es transmitir una impresión de las condiciones del trabajo de campo, de la vida cotidiana, en este caso de las escuelas, y obtener un conocimiento de los sistemas de significación de las culturas de los sujetos (en este caso, los directores y docentes).

George Marcus y Michael Fisher, advierten sobre la "crisis de representación" , que surge de la incertidumbre sobre los medios apropiados para describir la realidad social. Muchas veces durante las el análisis de las respuestas de los directores y/o docentes, no fueron lo suficientemente representativas , o uno no sabe hasta qué punto "ajustar" esas respuestas a las categorías de análisis teóricas previstas de antemano, o crear categorías nuevas, o abrir otros interrogantes para investigaciones futuras.

Finalmente, y tal como Susan Wright lo señala, es relevante considerar en el marco de este análisis, el concepto de cultura, más específicamente de cultura institucional de las escuelas, ya que en alguna medida influye y determina las conductas de las personas (docentes y directivos) y por ende, los procesos decisionales. El concepto de cultura constituye un elemento significativo como proceso disputado de construcción de significado, es más, es un concepto dinámico, siempre negociable y en proceso de aprobación, discusión y transformación.

A partir de los 80, el término cultura pasó a formar parte de los estudios de management, y se comenzó a hablar de "cultura corporativa", cultura fuerte o débil, etc. Desde tales paradigmas empresariales se comenzó a aplicar a a la escuela ideas tales como: que el trabajo se organiza en equipos o alianzas, un personal que esté preparado para " recapacitarse", involucrarse en la "reinvención de su persona, enfrentar riesgos y situaciones nuevas, que sean participantes activos en un proceso de " construcción de significado". De tal manera, docentes y directivos, son "entrenados" para tomar decisiones en equipos "teniendo en cuenta la perspectiva de todos", en una "aparentemente transparente toma de decisiones como si el poder estuviera disperso y la organización descentrada". (Wright, S. 1996, pag. 13).

Sin embargo, luego del análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas en las ecuelas, vemos que en la práctica se producen ciertas situaciones que denotan irregularidades, desprolijidades en el manejo de fondos, etc , como por ejemplo en la Escuela 2, y/o donde nunca se realizaron reuniones de personal, o el director no acostumbraba a dialogar con sus docentes de temas que hacían a lo específicamente pedagógico.

En otras palabras, como si fuera una paradoja, mientras la retórica de la "organización como cultura" destaca la participación en la toma de decisiones, los docentes ven y viven otra realidad. Esto se vió en algunas escuelas, donde se hacía la reunión de personal, con la asistencia de la mayoría de los docentes, pero después era la dirección la que tomaba la decisión final, mostrando, de esta manera, una aparente toma de decisión transparente.

Por otra parte, y siguiendo a Clifford Geertz, la figura del líder de una organización ,en este caso, el director escolar, es el que "crea y mantiene el sentido de la organización" y da las pautas de cómo lograr interpretaciones comunes de las situaciones para permitir la coordinación en las acciones.. " el liderazgo puede ser entendido como la admnistración del significado y el de dar forma a las interpretaciones". (Geertz, C. 1973, op cit. Wright S. Pag 15)

12. Consideraciones finales:

El abordaje del análisis del trabajo de campo realizado en este trabajo constituye un esfuerzo más de acercamiento a la vida cotidiana de las escuelas, de su cultura, de su lenguaje y un intento de ver hasta qué punto las etnografías contemporáneas contribuyen a la resignificación de las prácticas escolares revalorizándolas y comprendiéndolas dentro del marco del contexto histórico y político en que se desarrollan.

Entre las principales conclusiones que se arribaron, con respecto a las escuelas analizadas, figuran:

- Los estilos de conducción que más prevalecían en las escuelas de San Luis, durante el período 1993 a 1995, era el rutinario-administrativo y el no-participativo. Dicho estilo se asocia con un descuido de la promoción del perfeccionamiento docente .

- La mayoría de los directores dedicaba más cantidad de tiempo a las tareas administrativas propiamente dichas, que a las especificamente pedagógicas.

- Aunque la mayoría de los directores entrevistados afirmaba tener una actitud positiva hacia la participación, existían en general muchas limitaciones para la misma, circunscribiéndola preferentemente a lo puramente áulico, sin intervención docente en lo institucional.

- Los estilos identificados en este estudio, no agotan la multiplicidad de estilos que pueden darse en la realidad de las ecuelas , ni tampoco se pueden ubicar exactamente en las cuatro categorías planteadas, sino que las mismas han servido como guías para el analisis de los estilos,. Por otra parte , se descubrieron , a lo largo de la investigación , otros estilos de conducción , que no encajan dentro de dichas cuatro categorías , como lo es el estilo comunitario o de aquel director preocupado por la imagen y el impacto de su institución en la comunidad, etc.

• Los resultados de este estudio dan muestra de la problemática institucional y contextual de la política educativa del momento previo y durante el transcurso de la aplicación de la reforma educativa en la Provincia de San Luis. Actualmente, podemos afirmar que se han producido muchos cambios en cuanto a la función de los directores escolares y los nuevos roles que se plantean desde la Ley Federal de Educación.

El objetivo no ha sido tanto explicar cómo se produjeron los cambios dentro del marco teórico previo, intentando preservar el propósito fundamental del trabajo: esto es, determinar qué estilo de toma de decisiones tenían los directivos antes de la reforma, afirmando la legitimidad de esta postura, cuanto de explorar nuevos modos innovadores de describir, en un nivel microscópico (como lo es el análisis de una reunión de personal) , el proceso mismo de cambio. Lo importante es tener "la mirada de un orfebre" y es lo que le da a la antropología su "fuerza y atractivo" .(Marcus,G y Fisher,M., 2000)

13. Referencias bibliográficas :

BERGER Y LUCKMANN: " La construcción social de la realidad".Amorrortu Editores . BsAs .1995.

CARRIEGO,Cristina: Los desafíos de la gestión escolar". Colección Itinerarios. Editorial Stella. La crujía.2005

CARRO, Silvina y otros: "Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: un aproximación desde la etnografía". Instituto de Ciencias Sociales Gino Germani.1996.Mimeo.

GENTO PALACIOS, Samuel : "Participación en la gestión educativa". Santillana. 1994.

GOETZ y Lecomte :" Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". 1992.

GOFFMAN, Erwin : "Internados". Bs As Amorrortu. 1992.

"La presentación de la persona en la vida cotidiana". Bs As Amorrortu, 1994.

KORNBLIT, Ana Lia: "Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales". Bs As Paidós.2005.

MASSON, Jennifer : "Qualitative Researching".SAGE Publications, Londres.1996. Capítulo 4:"Generando datos cualitativos: observación, documentos y datos visuales". (Traducción de María Luisa Graffigna).

ROCKWELL, Elsie: " Etnografía y teoría en la investigación educativa",1980.

- Reflexiones sobre el proceso etnográfico". 1987. " La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela".(·er Seminario de Investig en educ. Bogotá. Colombia.Univ. Ped.Nacional. 1985

VALLES, Miguel (1999): "Técnicas cualitativas de investigación social". Bs. As. Editorial Síntesis.S.A.

ZEMELMAN, Hugo: "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". 2001. Universidad de México.

CAPÍTULO VIII :

La Construcción de la Representación de las Prácticas Cotidianas de Directores Escolares: El Aporte de la Etnografía

1. Introducción :

Con la vuelta a la democracia, se estimuló desde las políticas educativas el aumento de la participación en al toma de decisiones en las instituciones educativas. De tal forma, la función social de la escuela pone en un lugar preponderante en el debate sobre la representatividad de los sectores mas desfavorecidos.

Partiendo del supuesto de que las políticas educativas se formulan para tener un impacto uniforme en las instituciones, el registro etnográfico permite mostrar sus impactos diferenciales.

La posibilidad de entender el papel que tienen las acciones de los sujetos en estos impactos diferenciales y su actuación en la construcción de identidades institucionales, es que este trabajo se propone además generar conocimiento acerca de los "actores" o sujetos sociales de las escuelas. Esto implica realizar un análisis de las prácticas cotidianas y hacer hincapié en "los procesos por los cuales los sujetos resignifican las orientaciones que provienen de la administración central".(Carro, Silvina, y otros,1996).

Para lo cual, la etnografía escolar viene a brindar el método, el procedimiento y las herramientas para analizar las prácticas contradictorias en las escuelas, considerando los sujetos desde los gestores de las políticas educativas, pasando por los niveles intermedios de la administración (prácticas burocráticas), hasta llegar a los sujetos particulares (docentes).

En esta dirección lo que se busca en el presente trabajo es comprender las reglas de interpretación y participación de los sujetos en las interacciones, el accountability, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables.

Se intentará en este ensayo plantear los conceptos fundamentales que hacen a la determinación de vida cotidiana de las escuelas, que permitirán más específicamente:

- Poder determinar el significado que las prácticas escolares tienen para sus actores (directivos y docentes) ; qué significado le dan estos actores a los hechos que acontecen en la escuela.

- Captar todo el significado de las nuevas prácticas, a partir de la Reforma, desde la interpretación de los propios sujetos.

- Comprender cómo actúan y para qué actúan , a través del análisis de los escenarios escolares , específicamente en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones escolares.

- Determinar cómo se han ido formalizando o especificando dichas prácticas y cómo se expresan y se perpetúan para construir verdad.

2. Marco contextual de las escuelas :

La expansión de los sistemas educativos y sus instituciones caracterizadas por un modelo de gestión pensado para otras épocas, la diversificación de la población escolar debida a la incorporación de sectores sociales con bases socio – económicas y culturales diferentes, la aceleración de los cambios científicos y tecnológicos y las nuevas exigencias planteadas por el modelo neoliberal , han vuelto no pertinentes los objetivos y los modelos o estilos de gestión y administración tradicionales.

Dicha expansión y dichos cambios nuevos desafíos cualitativos a las instituciones escolares que implican volver a pensar cómo deben organizarse y conducirse las escuelas.

Tal vez haya que comenzar haciendo un poco de historia sobre el sistema educativo argentino, la política educativa a partir de los 90, la Reforma Educativa, la Ley Federal de Educación Nº 24195.

El proceso de reforma educativa en Argentina ha tenido lugar en un contexto de crisis del Estado nacional, lo que ha llevado a intentar recuperar la eficiencia y la racionalidad de la gestión estatal que había llegado a ser casi inoperante por la burocratización de la administración pública, y el intento de aplicar este modelo de gestión en la escuela.

Los cambios implementados a través de los Acuerdos Marco, la modificación de la estructura formal del sistema, la extensión de la obligatoriedad, han producido variaciones en las condiciones y en las cualidades requeridas para el rol directivo.

Asimismo, estos cambios implican concebir de una manera diferente las determinaciones sobre la función directiva. Parece que se hubiera producido un salto desde una concepción que priorizaba lo burocrático, el cumplimiento de las normativas del nivel central en tiempo y en forma, a otra que busca la eficiencia, el éxito de los resultados, auspicia el posible aligeramiento de la carga financiera de la institución escolar y , pregona el aumento de la participación de los docentes y la autonomía en la gestión institucional.

3. Como afectó la Reforma Educativa a la gestión escolar:

El panorama de la gestión escolar se enfrenta así ante la emergencia de las demandas del contexto y la problemática interna de la desarticulación.

En las actuales circunstancias de cambio y modificaciones permanentes en educación, las demandas al directivo han sido constantes y crecientes. Las funciones de vigilancia y control, así como las que responden a lógicas burocráticas, que tradicionalmente ejercieron los directivos, no son suficientes ni adecuadas para responder a los nuevos problemas y demandas del contexto actual.

Los enfoques contemporáneos de gestión superan la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los sistemas tradicionales, privilegian la cultura organizacional y, en consecuencia, se constituyen en formas de actuación, caracterizándose además por desarrollar procesos participativos, prospectivos, humanizantes, motivantes, holísticos, formativos, creativos.

Como consecuencia de ello, las responsabilidades en materia de previsión (planificación), asesoramiento y comunicación de los administradores han aumentado considerablemente, motivadas por las presiones ejercidas en la educación y la formación para que resuelvan una gran cantidad de problemas que afectan a la sociedad en general y preparen a las personas para el futuro.

Crear equipos y volver a estimular la toma de decisiones colegiadas, fomentar el desarrollo profesional del personal, ser sensibles a las necesidades de poblaciones estudiantiles más diversas y fomentar la divulgación de servicios comunitarios serán posiblemente responsabilidades importantes en el futuro.

La función del director escolar conlleva cultivar diversos factores que son clave para que la institución educativa sea eficaz: el trabajo en equipo y la colaboración entre el personal, la sensibilización hacia las preocupaciones y las aspiraciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

.Asimismo, se hace necesario referirse a cuestiones tales como la nueva estructura del sistema, y los cambios acaecidos en el ámbito institucional escolar en cuanto a las dimensiones: administrativa , organizativa, comunitaria y pedagógica .

Referirse al impacto que la reforma educativa ha producido en la generación del cambio institucional en sus diversos aspectos, lleva a preguntarse cómo se han transformado las prácticas docentes , intentando determinar la eficacia real de la norma oficial (Ley Federal de Educación Nº 24195), a la fuerza y autonomía de los docentes, las condiciones del trabajo docente, las formas de organización del trabajo, la estructura del espacio y el tiempo.

Se parte de la hipótesis de que la actual reforma del sistema educativo estaría construyendo nuevos sentidos en el espacio escolar, como institución con límites propios, objeto de gerenciamiento. Esto significa, entenderla dentro de sus propios límites, su articulación y coherencia interna.

Al respecto, a través de los Acuerdos Marco, la tendencia es el aumento de la autonomía de la institución escolar como "unidad educativa", el aumento del poder de la gestión escolar y el aumento de la participación de los docentes en la toma de decisiones. Cabe preguntarse aquí hasta qué punto se está llevando a cabo la tan mentada autonomía y la participación en la realidad de las prácticas cotidianas de las escuelas.

4. Lo que sucede en las escuelas : la relación director- docentes

Se hace esencial en este análisis considerar conceptos relacionados con : prácticas docentes, funciones y rol directivo, y dimensiones del ámbito escolar a ser analizadas considerando sus prácticas cotidianas. Como así también profundizar en la problemática de los cambios que se han generado en la escuela y en las prácticas directivas y docentes, a partir de la consideración de la transformación del sistema educativo que generó la reforma educativa en Argentina.

Muchos de estos cambios han producido la destrucción de espacios de potencial resistencia colectiva tales como los espacios curriculares, con el vaciamiento de contenidos en la curricula escolar, el control técnico de docentes , los cambios en el rol directivo y la reprivatización de las instituciones educativas.

Se trata de analizar y ver la historia institucional, distinguir el sentido y la dirección , encontrar los criterios más amplios_ sociales y culturales_ para identificar "elementos del pasado y del presente" que permitan orientar las prácticas escolares hacia un proceso que tenga sentido desde una perspectiva pluralista y abierta a la diversidad.

Otro problema a ser abordado en este marco lo constituye la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción. Al respecto es importante distinguir las transformaciones que reproducen las relaciones de poder , las que destruyen tramas esenciales de la estructura escolar, o las reproducciones que refuerzan los procesos de resistencia a los cambios. En este sentido, el entrecruzamiento entre procesos de reproducción, transformación y resistencia, plantea la necesidad de señalar cuál es la dirección política y social de los elementos que constituyen cada práctica escolar.

Siguiendo a Giroux : el poder en la institución educativa es "mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana ..."

Describir situaciones concretas de la vida escolar implica además diferenciar elementos que dan cuenta del valor del valor que se le da a la escuela y poder determinar cómo se ha modificado esta valoración a partir de la reforma educativa, en un contexto de fragmentación y de desigualdad social.

Tal vez de esta manera se pueda establecer una relación entre la etnografía y la transformación de la escuela, al recuperar la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles hacia la construcción de la armonía deseada en el ámbito escolar.

Entre los problemas que aquejan al sistema educativo en general y a las escuelas en particular, se destacan las prácticas burocráticas que a menudo hacen perder de vista el fin específico de la institución escolar y la falta de participación de los docentes en la toma de decisiones importantes.

Cobra importancia capital en este marco el concepto de gestión escolar. Cada vez más la bibliografía sobre educación da cuenta de la necesidad de mejorar la administración de las escuelas si es que se desean alcanzar los objetivos de eficacia, democracia y calidad educativa.

Asimismo, y unido al concepto de gestión, y como reflejo del afianzamiento de la democratización de las instituciones, donde cada vez más los individuos intervienen en los proyectos que los afectan, surge la necesidad de la participación en la gestión.

Es así evidente en nuestros días que la aparición de organizaciones participativas da cuenta de un proceso de evolución desde las estructuras piramidales a las nuevas estructuras matriciales y horizontales.

Un sistema educativo cuya gestión enfatiza la burocracia y la rutinización, plantea la urgencia de producir cambios tanto en los estilos de conducción y gestión, como en los procesos de toma de decisiones y la participación de los actores, abordando la búsqueda de lo específicamente pedagógico.

En el caso de una escuela, es el director quien es el indicado para estimular la participación de los docentes, aún en los casos en que no sea deseada por ellos. Dicho estímulo produce un incremento de la intervención responsable de los docentes.

Básicamente al interés que poseen los docentes en participar y compartir, y los institucionales se relacionan con las condiciones históricas, socioculturales y la dinámica interna de la escuela.

5. Algunos aspectos a ser analizados :

A los fines de este trabajo se entiende como lo instituido todo lo formal, reglamentado desde la institución, en este caso: La Ley Federal de Educación /1993-2000) y demás normativas que reglamentan las funciones directivas en las escuelas (Acuerdos Marco).

Lo instituyente, vendría a ser todo lo que se refiere a cómo se implementa esta normativa en el ámbito escolar, la manera característica de una escuela en llevar a cabo y explicitar con sus comportamientos y actitudes cotidianas su interpretación de la norma legal.

La institucionalización se concretiza cuando estas prácticas instituyentes logran instaurarse como intituido, esto es, llegan a formar parte de lo normado, lo formal.

Por otra parte, la participación como estrategia para el mejoramiento de las relaciones humanas dentro de la escuela, es un elemento de gran valor para el logro de la eficacia de la misma, que contribuye a la solución de los problemas y constituye un excelente medio para mejorar el funcionamiento institucional.

A partir de tales supuestos se propone el análisis de una escuela, a través de los conceptos de la antropología política, lo que implica resaltar el papel preponderante de la descripción de los contextos escolares, ya que estos datos constituyen un campo de inferencias en el cual pueden ser identificados los modelos hipotéticos y permiten probar su validez. Supone además el análisis en el ámbito institucional de : hábitos, rutinas, ritos, símbolos, espacios, formas de interacción (formales e informales); describir situaciones concretas en la escuela, distinguiendo el sentido de diferentes elementos que orienten hacia la determinación del valor de la escuela para los diferentes sectores sociales.

Comprender como se ha ido determinando históricamente las práctica directivas y docentes, es decir su transformación , más específicamente a partir de la reforma educativa, implica describir, en su dimensión cotidiana, los procesos de coerción, formación de consenso, etc.

6. La escuela como escenario de interacción social:

Considerar la escuela como un escenario donde interactúan diferentes actores también es una perspectiva enriquecedora para el análisis de sus prácticas. El escenario escolar, ese mundo que no ha sufrido grandes cambios desde hace cien años o más , todos podríamos reconocer lo que es una escuela con sólo mencionar uno de sus elementos o imágenes (un aula con sus alumnos y la maestra al frente, un patio en el momento del recreo, etc.).

Básicamente la escuela, en su geografía, disposición material, sus lugares, no ha cambiado a lo largo de los siglos, y básicamente se conserva tal cual es a pesar de los cambios científicos y tecnológicos. Tal como afirma Goffman, básicamente la "fachada " o el medio (setting) no ha cambiado: mobiliario, decorado, equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que enmarcan el escenario y permanece fijo.

Simultáneamente se observa cómo se va alejando este escenario, es decir sus prácticas, su lenguaje, sus rutinas, sus libros de texto, su mobiliario, del resto del mundo y sus cambios, de las modas dominantes, de las costumbres, lenguaje, valores y sobre todo tecnologías que ya se ha hecho costumbre en la vida cotidiana de la sociedad.

En la calle, en la familia, en el ocio, etc., las se comunican principalmente mediante el lenguaje de la imagen y usando los adelantos tecnológicos. En las aulas, predomina el lenguaje oral y escrito, la tiza sigue siendo todavía la tecnología más usada.

En este mundo de la imagen , la escuela es comprendida y caricaturizada por la sociedad, en sus prácticas y sus rituales.

Al respecto, Marc Augé señala que en ese mundo de imágenes nos da la ilusión de comprenderlo todo "sin disipar nuestra certeza de que no podemos nada, en ese mundo generador de ansiedades que condensa cierta ritualidad política". De mismo modo, también la figura del director, como líder formal de la escuela, es un personaje que todos los miembros de la escuela reconocen aún sin conocerlo personalmente, que posee una máscara (al decir de Goffman) y establecen una relación parcialmente imaginaria pero familiar que se expresa con mayor claridad, por ejemplo, por algún cómico de la televisión del momento, que caricaturiza a una directora de escuela : su forma de vestir, cómo se arregla, cómo habla, los términos que utiliza en su lenguaje, etc. Y que reproducen así su imagen de personaje reconocido por la comunidad escolar y la sociedad en general.

Siendo el objetivo el análisis sociológico de la realidad de una escuela pública, más específicamente del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana de los directivos y docentes, interesa analizar cómo puede presentarse esa realidad . Tal como Berger y Luckmann lo afirman "la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente". De igual forma, la vida cotidiana escolar se presenta como una realidad particular según y tal como la interpretan y la conciben los actores que ahí interactúan directivos y docentes, y que para ellos posee un significado propio y que posee además coherencia. Se trata de un mundo que tiene origen en sus propios pensamientos y acciones y que así es sustentado por los mismos actores con sus comportamientos.(Berger,P y Luckmann, 1995)

De tal manera, los miembros de la escuela conviven en un lugar específico, el edificio escolar, con características muy similares a otras escuelas: aulas , galerías, la cocina, el salón de actos, el patio cubierto , el patio de tierra, los baños, los pasillos, la secretaría, la dirección, etc.

Un lugar que tiene un nombre geográfico: escuela ; se utilizan materiales propios de una escuela, que poseen un nombre del vocabulario técnico escolar, como por ejemplo: pizarrón, tizas, escritorio, pupitres, armarios, etc.

Se mueven dentro de una red de relaciones e interrelaciones humanas: reuniones de personal, reuniones de padres, clubes de diferentes temáticas, comisiones de padres, áreas de asignaturas específicas, comisiones de ciclos y/o modalidades, asociación cooperadora, departamento de personal, centros de apoyo para los niños con necesidades educativas especiales, Consejo escolar, Padres autoconvocados, jornadas de reflexión docente, etc.

Así el lenguaje y las palabras tales como: timbre, formar fila, himno a la bandera, hora libre, recreo, prueba o exámenes, actos de fechas patrias, hacer silencio, firmar el libro, pasar a la bandera, etc , marcan las coordenadas de la vida escolar y llena esa vida de objetos significativos.

En este marco, la realidad de la vida cotidiana de una escuela se organiza alrededor del "aquí" y el "ahora" de sus objetivos, su edificio, con sus materiales, su estructura formal, sus docentes y su sistema de actividades propio. Pero además este "aquí y ahora escolar" no se agota en las presencias de director y maestras, sino que abarca otros aspectos que no se ven a simple vista.

Esos aspectos menos evidentes constituyen el mundo intersubjetivo de la escuela, compartido entre director y docentes. Esta intersubjetividad está dada por el intercambio y comunicación contínua con los otros y la correspondencia que existe entre los significados de unos (directivos) y de otros (docentes). No obstante compartir un sentido común que es común a todos, en el transcurrir de las rutinas cotidianas de la escuela.

Por su parte, se pueden identificar en la vida cotidiana escolar dos sectores:

Uno que se refiere a las rutinas y el otro que comprende los problemas de diversa índole que se presentan en la escuela y ante los cuales el director debe tomar una decisión para solucionarlos. Las rutinas son todas aquellas actividades que son repetidas todos los días más o menos de la misma manera en la escuela, tales como, por ejemplo:

- Saludar a los alumnos al comienzo de la jornada escolar.

- Ir por las aulas para controlar que todo está en orden.

- Suministrar a los docentes todos los materiales didácticos que necesiten; tizas, láminas, mapas, etc.

- Observar que se cumplimenten en tiempo y forma las circulares que envía el Nivel Central.

- Convocar y presidir las reuniones de personal.

- Controlar el desarrollo de todas las actividades tanto docentes, como no docentes , académicas, administrativas, organizativas, etc

EL sector de los problemas se refiere a todos aquellos problemas que pueden surgir en la marcha de las actividades diarias, pero que no estaban previstos. Estos problemas pueden provenir de los docentes, de los alumnos, de los padres de los alumnos, de los no docentes , o de los miembros de la comunidad. Ejemplos de problemas una escuela hay muchos y muy complejos:

- Que hacer si un niño se cae y se lastima en el recreo?

- Qué hacer si los baños pierden agua, o peor aún, no hay agua?

- Qué hacer si cortaron el gas por falta de pago, y cómo calentar la merienda de los alumnos?.

- Qué hacer si hay un niño con una discapacidad, se lo integra o se lo deriva a un centro de educación especial?

- Qué hacer si ya son muy notorios los episodios de violencia en la escuela?

El director ante un problema debe tomar una decisión, debe elegir una alternativa de acción que sea la más justa, equitativa y razonable, para lo cual no sólo echará mano de lo que se hace rutinariamente ante estos casos, ver la normativa , o sea lo instituído, sino que también debe enriquecer este aspecto con el conocimiento y la habilidad para resolver ese problema nuevo (lo instituyente).

De tal manera, el sector no problemático de lo rutinario, esto es lo instituído, continúa siéndolo solamente hasta nuevo aviso, o sea hasta que ocurre un hecho o problema que interrumpe esa rutina. Esto fue lo que sucedió con la Reforma educativa y la Ley Federal y la nueva estructura del sistema, los nuevos contenidos curriculares,, los nuevos roles, los nuevos espacios y horarios, todos los esquemas se trastocaron. Son numerosos los trabajos referidos por ejemplo a la falta de espacios para el octavo y noveno grado del EGB3.

Desde ese momento la realidad cotidiana intenta integrarse al sector de lo problemático, lo instituyente, y el director en ese caso debe tomar una decisión ya sea considerando la normativa, tomado la decisión según sus propios criterios, o consultando y haciendo participar a los docentes en el proceso decisional.

Por otra parte, el director sabe y tiene conocimiento de las tareas que deben desempeñar los docentes todos los días, por el cargo que ocupan, tales como : dar clase, hacer el plan de clase, ayudar a servir la copa de leche, atender a los padres de los alumnos, etc. Estas tareas se vuelven problemáticas cuando se interrumpen esas rutinas. Por ejemplo, cuando los docentes se juntan en el recreo y conversan en voz baja (cuchichean, o rumorean) . Si el director les preguntara el por qué de su comportamiento insólito o desacostumbrado, e intentara re-integrarlo a la lista de cuestiones no problemáticas o de la vida cotidiana, que el conocimiento del sentido común del director: los docentes no pueden aducir que estaban:

- poniéndose de acuerdo para convocar a una reunión para tratar un tema ;

- organizándose para hacer una huelga;

o peor aún, y lo cual puede que esté fuera del sentido común del director:

- recolectando firmas para hacer un petitorio a las autoridades del gobierno provincial para pedir la destitución del director.

A pesar de todo, deberá encararlo como problema que trasciende los límites de la realidad de la vida cotidiana de la escuela, de lo rutinario y previsible, que apunta a otras realidades muy diferentes. Son zonas limitadas de significado, pero que continúan estando enclavadas dentro de la suprema realidad cotidiana, que las envuelve, "la conciencia regresa a ella siempre como si volviera de un paseo".... o...como dicen en el campo, cuando el caballo "...siempre se orienta para la querencia".

7. Las relaciones cara a cara director- docentes: cómo se toman las decisiones en la escuela?

La situación "cara a cara", que es prototipo de la interacción que se produce entre director y docente, se presenta como un presente vívido que ambos comparten y gravitan contínuamente uno sobre el otro.(Berger P y Luckmann,T,1995) .

En tal sentido, el director puede impulsar la participación de los docentes, ya sea :

* Con sus actitudes, o modo de comportarse ante la toma de decisiones, que comprende entre otros, los siguientes aspectos o síntomas:

- La organización del trabajo docente: la delegación de la autoridad; el aprecio y la consideración que demuestra con sus gestos hacia los docentes; sus expresiones personales ; actitudes de autenticidad y coherencia; etc.

- Modos de evaluar el rendimiento de los docentes .

- Sistemas de incentivos de tipo intrínseco o afectivo.

También hay que considerar en este punto la interpretación que los docentes hacen de estas expresiones y-o actitudes, ya que pueden ser interpretados de forma errónea. Los docentes pueden creer que el director es auténtico y afable cuando se dirige a ellos en una reunión de personal, cuando en realidad lo que busca, con su sonrisa, es lograr la mayoría de manos levantadas en las reuniones de personal, a favor de su decisión, que no es necesariamente la decisión de todos.

8. El carácter de las relaciones interpersonales , o los modos de interacción con las personas, que abarca aspectos tales como:

La contínua reciprocidad de actos entre director y docentes, que significa una situación "cara a cara" de subjetividad es accesible a ambas partes a través de varios síntomas , como por ejemplo:

La directora puede "tipificar" a los docentes como " no interesados en la escuela", y así de alguna manera justificar el no hacerlas participar en la toma de decisiones importantes , tal como una directora decía:

" *Las maestras no están preparadas para todo. Hay cosas que no saben*".

" *Se ha perdido la vocación, hay como una desmoralización. Tal vez estén cansadas de que una les de tareas que ellas creen que no les corresponden, como dar la Copa de leche a los alumnos*".

" El docente es muy soberbio. Se encierra en su aula y no permite que nadie lo vaya a mirar, quiere conservar el poder en su aula. Hay una gran envidia, no aceptan críticas, ni ninguna observación en general".

O, por el contrario, tipificarlos como " responsables y comprometidos" , tal como una directora afirmaba:

_... "para trabajar en conjunto con las ideas de todos. Hay que trabajar permanentemente con ellos. Yo soy una persona que entiende que el cuerpo directivo no puede ser una cosa aislada de los docentes. Son ellos los que llevan adelante toda iniciativa o logro de la escuela. Mal puedo yo organizar una cosa por las nubes, si después ellos en la práctica no me van a apoyar".

Si el director es una persona reservada y no ha establecido una relación muy estrecha con los docentes, tal vez éstos interpreten que el director no los quiera recibir cuando ellos quieren plantearle un problema o inquietud. Tal como decía una maestra : "... "...para que voy a ir ...si no nos atiende, siempre dice que está ocupado". O, : "....para que voy a ir a la reunión....si siempre hablan los mismos!"

O , en el caso de un director más bien autoritario, que ya ha dado muestras con sus gritos y ademanes que así es, las maestras evitarán acercarse a la dirección, ya que , como una de ellas decía: ".... para qué? ...para pelear?".

O, el caso del director que siempre postergaba la toma de decisiones, y decía que ".... por el momento vamos a esperar a ver que sucede". Ante tal actitud, las maestras interpretan su conducta de tal modo que una de ellas lo ha caracterizado como " un dejado".

O, como una docente que hablaba sobre el director diciendo:

" Agradezca que ella ahora no está, de lo contrario no hubiéramos podido hacer esta entrevista aquí en el patio, tan tranquilas."

" Cuando está con la buena nos deja participar en todo, pero si está con la mala, ni siquiera nos saluda. A parte, aquí en la escuela no tenemos un lugar en la escuela para charlar , aunar criterios o intercambiar ideas, aunque más no sea un recreo".

** El estilo de dirección: la forma de dirigir las reuniones, cómo se relaciona con los docentes, con los alumnos y sus padres; en qué tipo de tareas pone mayor énfasis; a cuáles les dedica mayor cantidad de tiempo, etc.*

Al respecto una directora decía:

_ "Depende para qué sea la reunión...Por ahí algunos docentes hacen algún planteamiento. Si se puede se cambian las cosas, y si no se puede, lamentablemente no se cambian. Yo ya sé quiénes discuten más, y sé quiénes son, yo ya las conozco a todas".

* Redes de comunicación informal: que representan la forma en que se comunican entre sí los miembros del personal de la escuela : el rumor en los pasillos, el momento del café o el mate, las conversaciones en le recreo, o en la sala de profesores.

* Mecanismos facilitadores de la participación : el director puede desarrollar otros métodos o actividades y actitudes y gestos que indirectamente favorecen la participación ya sea : en las reuniones de personal, en la preparación de actos, en la hora del té, en la elaboración de murales, la revista escolar, los clubes escolares, las excursiones, la confección del distintivo con un "slogan" que identifique a la institución, las reuniones informales, etc.

Y así serían innumerables los ejemplos que dan cuenta de esta abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en una situación "cara a cara", que la subjetividad del otro se encuentra "próxima".

Al respecto, se puede afirmar que dichas relaciones "cara a cara" director – docentes son sumamente flexibles, siendo muy difícil imponer pautas rígidas a la misma. Por ejemplo, si el director es visto por las maestras como alguien " imbancable" o " desagradable" o " un falso", y de tal forma actúan en consecuencia: hablan entre ellas en la sala de profesores sobre la hostilidad que sienten por el director a sus espaldas. Sin embargo, el director se dirige a ellas con palabras, gestos, actitudes que contradicen esa pauta, hasta el punto de que ellas públicamente actúan como si el director fuera su amigo.

Por otra parte, esta relación especial entre director- docentes ya se encuentra tipificada, pautada desde el principio, ya que está dentro de las rutinas de la vida cotidiana . Ambos, director y docentes actúan siguiendo un esquema tipificador y pueden de alguna manera "aprehender" al otro, ya sea como : "..el dejado"; "el ansioso", " el autoritario" , etc. Y de este modo afectan la manera en que las docentes se dirigen a él. Por ejemplo, la maestra decide no ir a la dirección a plantearle el problema porque ya intuye cómo la va a tratar : "... para que voy a ir.... para pelear?".

De la misma manera, este esquema tipificador es mutuo, también el director ha tipificado a los docentes, ya sea como : " irresponsables", o tal como una directora me contaba: .. "la docente es muy celosa de su trabajo... no le gusta que una vaya y observe sus clases". (Tal vez esto afirmaba para justificar que nunca había observado una clase). Por lo que se genera una relación de negociación entre ambas partes, primero con un docente en particular, y luego tienen a generalizarse a todos los docentes de la escuela y se vuelven anónimas. Y así el director trata a todos los docentes de la escuela como "irresponsables", o extender el anonimato a todos los docentes de la ciudad de San Luis.

Igualmente los docentes pueden extender el anonimato de la tipificación y considerar como " autoritarios y poco participativos " a todos los directores de las escuelas de la ciudad.

Del mismo modo, y tal como lo expone Goffman, la "máscara" es el "si mismo" más verdadero, el yo que quisiéramos ser. El director está representando una actuación, y su "fachada" es tal y como lo ven los docentes. El sabe que debe adoptar cierta postura , cierto gesto adusto, ciertos modales, cierta vestimenta, cierto tono de voz, etc Por ejemplo, la directora en la reunión de personal adopta una mirada mas bien seria e intransigente que ella supone necesaria en toda directora para mantener el orden en una reunión, para dar una impresión de autoridad.

De tal modo, al decir de Goffman, es en esta instancia de la reunión de personal donde la fachada se convierte en una "representación colectiva", ya que tiende a institucionalizarse y adopta una significación y estabilidad en la institución escolar. Por otra parte, cada vez que se realicen reuniones de personal, la "actuación" del director tenderá a "incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados " en esa escuela.

9. A modo de conclusiones

Este trabajo ha intentado ser una contribución a la construcción de un marco teórico-metodológico para el abordaje del estudio y análisis de las prácticas directivas en las escuelas públicas de la ciudad de San Luis, utilizando algunos recursos de la etnografía social.

De tal forma, el conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de sus contradicciones, las fuerzas posibles de articularse, permitirá trascender el "pequeño mundo" cotidiano de los sujetos (directivos y docentes) involucrados en la acción, recuperando el sentido y lo significativo de lo particular, situándolo en un marco más

general, en una escala social más amplia para una comprensión más total de esta transformación.(Rockwell, E,1987)

Vale decir, el propósito fue en este trabajo contribuir a la comprensión de los cambios producidos en las prácticas directivas y en las relaciones construídas a partir de las mismas, dentro del ámbito escolar , y desde este ámbito trasponer distintos ámbitos de aplicación: provincial, regional o nacional.

10. Referencias bibliográficas:

GEERTZ, Clifford: " Estar allí , la Antropología de las escritura" , en El antropólogo como autor. Ediciones Paidos.Barcelona.1989.Pag 11 a 35. "La interpretación de las culturas". Gedissa.1988.

- GIDDENS, Anthony: " La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración". Amorrrortu Editores.1995.

- GINZBURG, C : op cit Rockwell, E: "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Informe Proyecto México .DIE. 1987. (Pag 31).

- GOFFMAN, Erwin : "Internados". Amorrortu. BS AS 1992. "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Amorrortu. Bs As.1994.

- GOETZ y Lecomte :" Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". 1992.

- GUBER, Rosana: " El Salvaje Metropolitano". Cap 8. Legasa. Bs as. 1991.

- ABURDENE, P . Op cit. Texto de Gento Palacios, Samuel: Participación en la gestión educativa". Santillana. 1996.(pag.10).

- BERGER, P y LUCKMAN :"La construcción social de la realidad". Amorrortu, editores. 1995.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, R.: "El trabajo del antropólogo;mirar, escuchar, escribir". Revista de Antropología. Nº39. Facultade de Fil.Letras e Cias Humanas. Univ. De San Paulo. Pags 13 a 37.

- CARRO, Silvina y otros: " Las instituciones educativas en tiempo s de ajuste estructural: una aproximación desde la etnografía". Instituto de Ciencias Sociales Gino Germani. 1996.

- GENTO PALACIOS, Samuel : "Participación en la gestión educativa". Santillana. 1994.

- GINZBURG, C : op cit Rockwell, E: "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Informe Proyecto México .DIE. 1987. (Pag 31).

- GOFFMAN, Erwin: "La presentación de la persona en la vida cotidiana".Amorrortu. Bs. As. 1994..

- GUBER, Rosana: " El Salvaje Metropolitano". Cap 8. Legasa. Bs as. 1991.

- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P : "Etnografía. Métodos de Investigación". Paidos. 1994.

- KOTTIN, M.A. , NICASTRO, S y otros: "Direcciones y directores de escuelas".

- MARCUS, G Y FISHER, M :" La antropología como crítica cultural" (cap 4) Amorrortu. Bs As. 2000.

- ROCKWELL, Elsie : "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". (1982-1985) Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social". Volumen 2: "Para observar la escuela caminos y nociones". DIE: México.

- WRIGHT, Susan : "The politization of Culture". . En Antropology Today . Vol. 14.Nº1. 1998. (Traducido el español por Florencia Enghel).

CAPÍTULO IX

Las Prácticas Cotidianas de Directores Escolares desde el Enfoque del Psicosocioanálisis

I. Introducción:

"...buscar una interpretación del presente y de las vías del futuro en los sueños o en los astros, en lo infinitamente pequeño o en lo infinitamente vasto, en el microcosmos o en el macrocosmos, en las entrañas de aves o en el estudio de los enfrentamientos entre clases sociales, pueblos y razas, o en cualquier otro soporte de interpretación ¿no es acaso manifestar la marca de todo saber? Cualquiera que sea éste...está marcado por un irreductible deseo de saber". (René Lourau)

Intentar analizar una institución nos lleva inevitablemente a la comprobación del interjuego dialéctico entre dos fuerzas antagónicas que se oponen pero que son interdependientes: lo instituído y lo instituyente. Ya en el mismo concepto de institución se encuentran estas dos fuerzas, que al decir de Loureau , se definen en tres momentos claves : el momento positivo, la universalidad, la norma, lo establecido (instituído) ; el momento negativo, de la particularidad, la norma que se encarna en sujetos concretos, la norma que es leída, interpretada, internalizada, el momento imaginario, de la significación (lo instituyente) ; y un tercer momento: el de la singularidad, donde se vuelve a establecer la norma ya interpretada, construyendo algo singular.

Este trabajo se centra en uno de los roles cruciales de las instituciones educativas : el del directivo, de importancia clave tanto para la articulación entre la escuela y el sistema educativo como para la relación de los cambios contextuales con los maestros y la enseñanza en el aula.

Debido a que en las políticas de descentralización (Ley Federal de Educación) se realza la participación de los actores escolares y de la comunidad escolar, el rol del director se configura como uno de los principales en la toma de decisiones institucionales. De allí surge el interés por el estudio de la gestión escolar: al considerar la preocupación por la eficacia de las reforma educativas y la importancia que la las nuevas políticas educativas otorga a la delegación del poder a y en las escuelas.

En este trabajo se intenta mostrar que, lejos de poder tomar decisiones en forma absolutamente autónoma, un director escolar se ve influído por una multiplicidad de factores y criterios que resultan del entrecruzamiento de aspectos referidos tanto al entorno extraescolar como aspectos derivados de la dinámica interna de la institución. Son éstos últimos que muchas veces producen conflictos que no son tan fáciles de detectar y resolver sino a través de un enfoque más profundo.

Por lo cual se ha seleccionado, para realizar el análisis de las prácticas directivas, las categorías teóricas del psicosocioanálisis con el propósito de formular preguntas, plantear relaciones y dilucidar los aspectos institucionales que intervienen específicamente en el proceso de toma de decisiones.

El propósito es analizar y comprender, explicitar lo que es crítico, como interrogación y contrapunto, volver a pensar , elucidar el sentido de las prácticas y comportamientos de los directivos escolares a través de la consideración de esta tensión entre lo instituído y lo instituyente, en relación con la participación en la toma de decisiones, como una forma de iniciar un cambio hacia nuevas formas de organización más participativas.

Luego de plantear el problema, se intentará realizar el análisis a través de las categorías teóricas del paradigma construccionista . Construcción que en definitiva es una interpretación de los sentires y acontecimientos de la realidad escolar.

Objetivos específicos :

- Analizar y elucidar las relaciones complejas que constituyen las prácticas de la gestión escolar : cómo se toman las decisiones y el carácter de la participación de los docentes, utilizando los registros realizados en una escuela pública de San Luis, y entrevistas a su directora y docentes.

- Determinar de qué manera las categorías teóricas de Eugéne Enriquez permiten visibilizar aspectos que hacen a las tareas directivas, específicamente en lo que respecta a la toma de decisiones.

- Analizar cómo se dan cada uno de las cuatro instancias : mítica, sociopolítica, institucional y organizacional en el ámbito escolar, específicamente en lo que respecta a los procesos decisionales, para comprender de una manera más integral la naturaleza de los mismos, y modificar en consecuencia dichas prácticas favoreciendo el pasaje de un modo de funcionamiento burocrático a un modo de funcionamiento más participativo.

Principales interrogantes:

- ¿ Cómo el o los mitos de la institución influyen en los comportamientos y prácticas directivas de la escuela y en la toma de decisiones en particular?

- ¿Cuál es el discurso de la gestión escolar que se proclama (sobre la toma de decisiones) y cuáles los mecanismos que se enmascaran a través del mismo?

- ¿De qué manera el Proyecto Institucional es encarnado por los docentes y los directivos? ¿Hasta qué punto los docentes han internalizado las maneras en que pueden participar en las diferentes actividades escolares?

- Cuáles son los aspectos (instituídos) de la gestión que limitan, coartan, callan, e impiden la libre expresión y la participación de los docentes en la toma de decisiones y cuáles los que la facilitan?

3 .El problema (explicitación de la demanda): El caso de la Escuela "Misiones":

Se trata de una escuela pública de la ciudad de San Luis, ubicada en un barrio periférico, pertenece a la jurisdicción provincial y posee una antigüedad próxima a cumplir su primer centenario. Actualmente se encuentra ubicada en el sector noroeste de la ciudad de San Luis, funcionando en su propio edificio desde hace aproximadamente 25 años, después de haber pasado, desde su fundación, por distintas localizaciones geográficas y edificios "ajenos".

Si bien los problemas más urgentes se refieren al contexto de pobreza de esa zona y las características de la población escolar de bajos recursos, existe un malestar entre las docentes respecto a la gestión y la participación en la toma de decisiones. La mayoría se queja por la forma arbitraria y poco democrática en que el director toma las decisiones importantes de la escuela.

A partir de los relatos de la directora y de los docentes entrevistados, se puede definir que, si se tuviera que ubicar esta escuela dentro del continuo que va de un modelo normativo a uno participativo, esta escuela estaría cercana al extremo del modelo normativo, precisamente por el carácter de los procesos decisionales.

Existen contradicciones y se dan situaciones conflictivas respecto a la participación en la toma de decisiones: sólo se los hace participar en temas que hacen a lo puramente administrativo burocrático y no en lo específicamente pedagógico(consultas sobre el proyecto curricular, modificaciones en los contenidos curriculares, adaptaciones curriculares, etc.).

Una docente de esta escuela decía al respecto:

"... Si yo traigo algo a la escuela, es para los chicos, no se lo digo a la directora. Ni tampoco le voy a decir lo que quiero lograr para la escuela, porque ella hace lo que quiere con el dinero (de la Cooperadora), y no lo que nosotras pensamos. A parte, cuando yo le he hecho una consulta sobre una clase, me dijo: "_...pero si usted sabe cómo darla, yo ya no estoy para eso".

Otra docente le había solicitado una actividad nueva pero la directora no aceptó la idea:

"...Que haga una huerta en la escuela. Aquí tenemos mucho espacio y los chicos tienen ganas. Yo se lo propuse pero ella me dijo que no se podía. No lo hizo. Puso miles de obstáculos. Es una persona que no se interesa por nada".

Con respecto a los aspectos sobre los que la directora decide , otra docente decía:

"...Los aspectos específicamente materiales o económicos...sobre ninguna cosa decide. La directora es muy dejada".

Por otra parte, la directora prefiere postergar la solución de problemas para más adelante, tal como afirmaba una docente:

"_ Si, los posterga , porque no se anima a insistir los pedidos al Gobierno. Hace tiempo que venimos pidiendo que se haga una Cooperadora en la escuela, estamos a mediados de año y él no ha hecho ninguna reunión, no ha llamado a los padres, nada. No se interesa por nada".

En general, de los relatos de los docentes se desprende que la directora no consulta a los docentes sino con respecto a temas puramente administrativos, ya que considera que existen problemas en los que sólo debe decidir la directora :

" *Las maestras no están preparadas para todo. Hay cosas que no saben*".

Por su parte, los docentes sólo participan en decisiones que tienen que ver con : planillas de calificaciones, notificaciones de circulares; registros de asistencia de alumnos; etc.

- Los docentes reclaman una mayor participación activa en las reuniones de personal : voz y voto.

- Que se concretice en la práctica real de la escuela las decisiones a que se arriben en las reuniones de personal.

- Que se diluciden los factores que están obstaculizando una toma de decisiones más democrática en la escuela para construir nuevas estrategias decisionales que favorezcan a todos los sectores de la institución escolar sobre los aspectos importantes de su quehacer: instancia política y pedagógica. Sobre todo los temas referidos a una real integración de los niños más pobres que asisten a la escuela.

- Modificaciones, contribuciones, aporte y correcciones de los contenidos curriculares de cada año, ciclo o nivel, y su adaptación correspondiente en cada caso particular.

- Modificaciones en el Proyecto Pedagógico Institucional;

- Actividades referidas a la atención de los alumnos más carenciados.

2. Análisis según las distintas instancias institucionales:

Se presenta a continuación un intento de analizar las prácticas decisionales de la Escuela Chile , según cada una de las instancias institucionales de Eugéne Enriquez: la mítica, la sociopolítica, la institucional y la organizativa. Luego de presentar brevemente a qué se refiere teóricamente cada una, se abordará la lectura de los procesos decisionales de la escuela en cuestión en cada caso y que permitirán visibilizar aspectos de dicha realidad.

1. La instancia mítica:

La instancia mítica se refiere al ámbito del relato de acontecimientos pasados o que sobrevendrán más adelante, de seres fuera de lo común en un tiempo primordial, que en una organización conservan el orden legitimador de su existencia. Esta especie de "discurso inaugural" conlleva a la vez una connotación afectiva e intelectual. Su función es provocar un proceso de comunicación afectiva con el mismo relato para integrarlo en los comportamientos reales y mantener el orden establecido. Y por otra parte, expresa el sistema conceptual que permite articular y jerarquizar los diferentes elementos de lo real.

Esta instancia es importante considerar para el presente análisis ya que, teniendo en cuenta la demanda, los interrogantes y la formulación del problema ya planteado, la consideración de ciertos "mitos"que se relacionan con el estilo de conducción de la directora , ("... que nunca se decide nada", que "todo se posterga para más adelante" , o que se está " "esperando un milagro", que venga alguien del Gobierno y les dé la ayuda económica que necesitan porque "la directora es muy dejada", permite comprender aspectos que no se evidencian a simple vista en sus prácticas cotidianas.

Con respecto a la toma de decisiones, la mítica se asocia siempre con esta idea al momento del tomar decisiones al punto de que en la mayoría de los casos se intenta conformar a los sectores menos favorecidos, o no herir susceptibilidades, o pecar de "discriminación".

Con respecto a la relación de esta instancia con las marcas de fundación ligadas a un poder heterónomo y el ejercicio del poder real de la autoridad en la institución se podría afirmar que, la gestión escolar se rige en principio por los lineamientos dela Ley Federal de Educación y, a pesar de las necesidades de la escuela, siempre se decidió a favor del cumplimiento en tiempo y en forma con las normativas del Nivel Central, esto es, las directivas del Gobierno de la Provincia, y en parte debido al estilo de decisión de la directora que es más bien burocrático.

2) La instancia sociohistórica :

La instancia sociohistórica se refiere a la ideología proclamada, el discurso ideológico de la institución, las ideas, los ideales, el modelo político imperante, que regula a los actores sociales. La ideología, en el orden de lo visible y lo reprensentable, confiere homogeneidad a través de los discursos y acompañando las prácticas sociales e institucionales.

En el caso de la Escuela Chile, la ideología estaría expresada en el Proyecto Pedagógico Institucional. En este Proyecto se encuentra escrito el "discurso oficial" de la institución, se proclaman los objetivos de la escuela, se explicitan las funciones del director y de los docentes, de todos los actores sociales reales, los contenidos, las actividades, cómo deben comportarse los docentes, los alumnos, los no docentes, y demás miembros de la comunidad escolar. Estos lineamientos están basados en el reglamento general de escuelas públicas de San Luis, y teniendo en cuenta la Ley Federal de Educación Nº 24195.

Aquí cabría preguntarse hasta qué punto se considera en las prácticas directivas lo explicitado en el discurso del Proyecto Pedagógico, a pesar del empeño puesto por la directora por seguir los lineamientos del mismo y los expuestos en el texto de la Ley Federal de Educación Nº24195 y en el Acuerdo Marco correpondiente.

Asimismo, cabría preguntarse si el discurso de esta Ley ejerce cierto control en las prácticas cotidianas escolares, a través de Circulares oficiales que se envían a la escuela desde el Nivel Central y qué influencias produce en los procesos decisionales.

De tal forma, la ideología expresada en los principios de la Ley Federal y retomada en el Proyecto Institucional, tiende a dar sentido coherente a las prácticas escolares, permite a cada miembro de la comunidad escolar situarse en su lugar, y evita conflictos de interpretación del rol que deben desempeñar, pero no puede comprenderse fuera de la lucha por el poder que se suscita justamente al tomar consistencia e influenciar en las mismas prácticas.

Por un lado, se proclaman, en el texto del Proyecto Institucional, los principios de autonomía institucional, integración de los diferentes, igualdad con equidad, participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones, pero al mismo tiempo, se enmascaran los mecanismos que inhiben la participación de los docentes, y que favorecen la discriminación de las diferencias, la dependencia y la sumisión al poder del Gobierno provincial.

Si se parte del supuesto de que la ideología expresa y enmascara al mismo tiempo la realidad, en esta escuela se evidenciaron contradicciones entre la directora y los docentes con respecto a lo que piensan que debe ser un buen director. Por ejemplo:

- Mientras que la directora afirma que un buen director debe tener dedicación, sus propias maestras la acusan de ser "dejada" y de no interesarse por ningún problema pedagógico.

- Mientras que la directora, según se proclama en el Proyecto Pedagógico, considera que un buen director debe ser democrático, los docentes la ven como una persona que no las hace participar en la toma de decisiones.

Es decir, se afirma "la dirección democrática y comprometida con los docentes", y se ocultan las verdaderas relaciones de dominación. Así, el texto del Proyecto se afirma " el trabajo conjunto director-docentes para emprender la tarea de enseñanza-aprendizaje", enmascara al mismo tiempo, descompromiso y el estilo de liderazgo autoritario, burocrátcio e indulgente del director.

De tal forma, se producen mecanismos de participación simbólica, un "como si..." se participara. Al respecto, María Teresa Sirvent, diferencia entre participación simbólica o ficticia y participación real.

La participación ficticia es la ilusión de la participación, creer que se ejerce poder cuando en realidad tal influencia no existe.

La participación real se produce cuando los miembros de un grupo ejercen poder en todos los ámbitos de una institución : en la toma de decisiones en diferentes niveles, estableciendo objetivos y medios para lograrlos; en la ejecución o implementación de las decisiones; en la evaluación permanente de la marcha de la institución. Se produce cuando las decisiones las toman las propias personas que las deben ejecutar. Por lo que la participación vendría a ser la intervención concreta de los individuos o grupos en la discusión y toma de decisiones que les afectan para el logro de los objetivos comunes, compartiendo para tal fin tareas y los procedimientos determinados.

Entre los mecanismos que debilitan la " democracia interna" de la escuela y que inhiben la participación se destacan:

a) Formas ficticias de participación: Hacer "como si..." se participara. Los docentes creen que participan cuando en realidad la directora toma la decisión final sin considerar las opiniones de aquellos.

b) Prevalencia de modelos autoritarios de ejercicio del poder, que a veces pueden haber sido heredados de los fundadores de la institución, y que además suelen estar plasmados en normativas autoritarias ya obsoletas.

c) Actitudes de impotencia para modificar desde la escuela los problemas. Se espera la figura de un "salvador" o "padre" que, desde afuera, tomes las decisiones y resuelva los problemas.

d) Visiones de la participación (o de las técnicas participativas) como de ausencia de normas, caos, o laissez - faire. Por lo que a veces los docentes piensan que hace falta una "mano dura".

e) Reuniones de personal que sólo son informativas y que no reúnen las condiciones mínimas de manejo de la información, o de tiempo de reflexión por parte de los docentes para poder opinar y aportar ideas.

f) Mecanismos de no-decisión a través de los cuales el director va postergando el debate y la discusión de algún problema o demanda que él percibe como amenazante para el orden institucional.

g) La cooptación, en virtud de la cual se absorben en la estructura de poder de la institución aquellas personas que con su participación crítica podrían desestabilizar también dicho orden. Al pasar a formar parte del gobierno de la institución, se espera que no "molestarán" más. Tal es el caso de la secretaria de esta escuela, que está desempeñando tareas de la vicedirección.

3) La instancia institucional :

Es en esta instancia donde se expresan verdaderamente los fenómenos de poder con sus corolarios: las leyes escritas y las normas explícitas e implícitas de las conductas. Esto se ve en los reglamentos de la escuela, los manuales de misiones y funciones, el Régimen de convivencia, etc.

Se basa en un saber que tiene fuerza de ley: el Proyecto Pedagógico Institucional de la escuela; las asignaturas que se dictan; etc.

La formulación de los fines y objetivos se encuentran plasmados en el PEI y son la resultante del consenso de la comunidad educativa. Están vinculados a ideas generales sobre el desarrollo libre de la persona, en su dimensión individual y social. Entre las expresiones vertidas surgen elementos que hacen referencia a los objetivos y finalidades que desean lograr: tal como dice la directora: "Nosotros lo que queremos es que sean buenas personas… que sepan compartir, que sean libres de vicios…" y agregan: …pero es muy difícil".

Se busca que estos principios sean internalizados en los comportamientos concretos tanto de alumnos como de docentes. Por ejemplo: la solidaridad es mencionada como un valor indispensable en la formación de los alumnos.

Asimismo, y con respecto al sistema de prohibiciones que ejercen la coacción y pone límites a los comportamientos, en esta escuela no han tenido que tomar medidas muy extremas de disciplina, salvo en algunos casos muy leves. Según la directora tienen un Régimen de Convivencia , que parecería funcionar con eficacia para recompensar o castigar y así seguir manteniendo ese delicado equilibrio entre "la ley y lo prohibido".

Con respecto a la toma de decisiones, se establece una relación padre-hijo (o madre-hijas) entre directora y docentes. La paternidad queda así establecida en la figura central: la directora. Las docentes se identifican con la directora, la toman como ideal y como modelo. Por lo cual se reproduce la misma "forma" de hacer las cosas, la misma forma de tomar las decisiones, a través de las rutinas establecidas en la institución.

En efecto, existe un grupo de docentes en la escuela que no está de acuerdo con muchas de las decisiones que toma la directora y no se lo comunican, es decir no le hacen saber su desagrado con respecto a alguna decisión tomada. Las docentes aducen que

- Todavía no se les ha presentado la oportunidad.
- No se animan.
- No quieren discutir
- No les parece conveniente

Según sus propias palabras:

" Depende, a veces te escucha, a veces no. Por ahí entrás a la dirección, decís :Buenos tardes, y ni siquiera te contesta. Yo he ido a plantearle problemas muy importantes para mí, pero parece que a ella no le interesan".

Otro elemento que aporta esta categoría institucional para analizar el poder en la institución se refiere a la interiorización de ese sistema de normas y de prohibiciones, la norma de que los docentes sólo deben obedecer lo decidido por la dirección, por ejemplo, debe ser interiorizada, para poder "inscribirse en lo más profundo de los sujetos", y tal como afirma un enunciado de la ideología occidental "...No se puede aprender a dirigir sin haber aprendido previamente a obedecer", en una escuela sería : "el buen director es aquel que ha sido docente alguna vez".

De tal forma, para ser un "buena directora" no se necesitan determinadas características de personalidad, sino que, cualquiera sea su personalidad, su comportamiento estará orientado por lo que ella sabe que es la "buena forma", sin la cuál ella cree que la escuela no va a poder ser dirigida, y no la cuestionará, persuadido de la veracidad del precepto de que "toda dirección es el hijo de la obediencia devenido adulto".(Enriquez,E pag. 38).

En el caso de esta escuela, y tal como aseguraba una maestra : "...Desde el nivel central se marcan las pautas, y la dirección se ajusta estrictamente a las mismas".

Si bien el valor de la democracia es uno de los sustentados por la escuela (Proyecto Institucional, lo instituído) , parecería que a la hora de tomar las decisiones, priman otros criterios y se decide arbitrariamente sin la participación de los involucrados (lo instituyente).

En definitiva, esta instancia , como cristalización de lo instituyente , denota ciertas fallas a la hora de la toma de decisiones, especialmente en cuanto a : cierta "paternidad" en el estilo de la directora; un discurso que tiende a reproducir el orden vigente; y se tienden a repetir ciertos comportamientos que reproducen ese mismo orden.

Una de las fallas o dificultades en el proceso de toma de decisiones se produce tal vez debido a la concepción que tiene la directora del poder y con con respecto a la participación docente.

Según lo que la directora afirma se evidencia una actitud algo autoritaria y un preconcepto o prejuicio que tiene sobre los docentes, que estaría inhibiendo la participación en la toma de decisiones por parte de los mismos, tal como ella lo expresaba:

" Las maestras no están preparadas para todo. Hay cosas que no saben".

" Se ha perdido la vocación, hay como una desmoralización. Tal vez estén cansadas de que una les de tareas que ellas creen que no les corresponden, como dar la Copa de leche a los alumnos".

" El docente es muy soberbio. Se encierra en su aula y no permite que nadie lo vaya a mirar, quiere conservar el poder en su aula. Hay una gran envidia, no aceptan críticas, ni ninguna observación en general".

Con tales expresiones la directora justifica o racionaliza su accionar y refuerza lo instituído , como defensa de todo cuestionamiento , sin preguntarse si son justos o pertinentes.

4. Instancia organizacional :

La instancia organizacional se refiere a la estructura , a la racionalidad de la institución. Constituye una modalidad específica y transitoria de estructuración y de encarnación de la institución.

Lo que es importante analizar en este punto, y con referencia al problema de esta escuela es cuál es la estructuración más eficaz para facilitar la toma de decisiones más democráticas. En tal sentido, habría que ver hasta qué punto la estructura organizativa de esta escuela favorece el pasaje de un modo de funcionamiento burocrático a un modo de funcionamiento participativo.

Al respecto en esta escuela habría que analizar las comunicaciones formales, la cuestión de los espacios , que si bien se ha ido ampliando el edificio de la escuela con nuevas aulas, laboratorios, etc, todavía quedan espacios que delimitar y terminar de construir. Por ejemplo, la sala de profesores funciona actualmente donde hace tres años era un baño de varones , por lo que siguen estando los implementos de dichos baños. Esto dificulta y resulta molesto a la hora de las reuniones de personal donde deben compartir el mismo espacio muchas personas.

Con respecto a la estructura , otro elemento que se debería analizar es el organigrama de la escuela, con el fin de determinar los aspectos que de alguna manera son conflictivos y generan luchas de poder Por ejemplo, en la Escuela Chile, hay una directora y una secretaria (una docente en tareas pasivas) Aquí habría que ver por qué también esta secretaria está desarrollando tareas que hacen a la dirección.

Según Enriquez, lo organizativo es la "transmutación en tecnología" de la institución, tanto en lo que se refiere a máquinas o materiales (computadoras) o en formas de organización del trabajo y metodologías de trabajo. En lo que se refiere a la toma de decisiones, en esta escuela :

- Sólo se hace una reunión cada dos o tres meses.

- No tiene un lugar adecuado para reunirse (el antiguo baño ...) .

- El horario de las reuniones es inadecuado, ya que se hacen por la tarde, al final de la jornada escolar, y esto produce que no asistan las docentes del turno mañana, y hasta muchas del turno tarde se van porque están cansadas o tienen hijos pequeños que atender, etc. Esto hace que no asistan la mayoría de los docentes de la escuela, y los asuntos no son tratados por todas y las decisones se toman finalmente con los pocos asistentes.

- Fallas en la forma de organizar las reuniones de personal : cada vez que se debe decidir sobre un problema importante para la escuela : parecería que siempre se sigue el mismo "formato" o técnica para dirigir la reunión y tomar las decisiones(como el "one best way" al mejor estilo taylorista) : primero,la directora les comunica el tema sobre lo que se tiene que tomar una decisión y las "medidas" que va a tomar la dirección, luego pregunta a las docentes si están o no de acuerdo, y luego se "suman las manos levantadas" del "si" o del "no", finalmente se levanta un acta donde queda registrada la mayoría de "si"

Con respecto este último punto, que se podría encuadrar, tal como postula Enriquez, en la teoría organizacional, según la cual con sólo modificar las estructuras o las formas de organización, en este caso de un modo de gestión burocrático-autoritario a un modo más democrático y participativo, se van a resolver los conflictos de la escuela. De tal forma, con sólo cambiar la manera de organizar la reunión de personal, no se va mejorar la situación, ya que ni la directora ni los docentes no son piezas de una máquina.

Sino que deben comprenderse dentro del Proyecto Institucional y del imaginario social de la escuela.

Es decir que la lucha de los docentes contra el autoritarismo o los mecanismos burocráticos que inhiben su participación en la toma de decisiones sólo se puede analizar y entender cabalmente sólo dentro de ese marco de comportamientos aceptados por todos, como normas internalizadas, y justificadas expresamente por el Proyecto Institucional(la "ley proclamada").

Es por todo lo cual que esta instancia organizacional es por demás esencial para el análisis de la gestión escolar , ya que de alguna manera la "forma" de la estructura, las "técnicas" o "mecanismos" de la toma de decisiones deetermina y engloba a las demás instancias : sociohistórica (Ley federal de Educación, Reglamento General de escuelas, Proyecto Pedagógico, etc) , mítica (" en esta escuela sólo decide la directora") , e institucional (la interiorización de los sitemas de prohibiciones que inhiben la participación).

Habría que preguntarse hasta qué punto adoptar una estructura una "forma" se logra la tranquilidad y la paz que proviene del "orden" y ayuda a defenderse de las angustias del "caos" desorganizador .

En otras palabras ;¿el orden establecido por la gestión de esta escuela en cuanto a la manera de tomar las decisiones, los ha relevado a los docentes de las angustias derivadas de las pulsiones, a los otros, del miedo a no sentirse apoyados, contenidos?

* **En cuanto a lo informe:**

- El apego de la directora a la normativas y la burocracia en la toma de decisiones es una manera de luchar efectivamente contra los imprevistos, las sorpresas no deseadas ¿ Le ayuda a la directora a generar una gestión democrática y progresiva?

* **En cuanto a las pulsiones:**

- La falta de delegación de la toma de decisiones por parte de la directora, para defenderse de la posible destrucción del funcionamiento interno de la escuela, hace que se vea limitada la competencia interna

- Los mecanismos de toma de decisiones, ¿ han relevado a la directora del miedo a lo desconocido, los otros, la libre palabra, al pensamiento? Haasta qué punto cree que si hace participar a susu docentes de las decisiones ella va a perder su poder? O va aver amenazado su cargo? O se va a producir mayor turbulencia?

- El hecho de recargar a las docentes con tareas administrativas, o sólo permitir la participación en temas administrativos, tiene que ver con esa ansia de evitar enfrentamientos, de canalizar la afectividad hacia el trabajo productivo.

- Esa aversión que sienten algunas docentes de la escuela para ir a la dirección a hablar con la directora , y plantearle alguna objecón o sugerencia, se debe a que esas expresiones afectivas son condenadas, o mal vistas por los demás, por lo que algunos docentes sienten que no pueden desplegar plenamente sus intereses y aspiraciones en la escuela.

Esto se vió reflejado en los dichos de algunas docentes tales como :

una maestra que decía: " Muchas veces me la trago, porque me conozco, que soy explosiva y no me controlo".

Otra afirmaba:

" No se lo digo en el momento que ocurre el problema. Quizás cuando pase un poco de tiempo... más adelante, en el momento oportuno, porque yo conozco cómo puede reaccionar".

Otra docente, al preguntarle porqué no iba a la dirección a hablar con la directora decía:

" ¿Para qué? ¿Para pelear? No,...de ninguna manera, más vale que no".

Esto produce que a veces se dirijan a la directora de uma forma cínica o hipócrita.

- ***Lo desconocido:***

- Los métodos favorecedores de la toma de decisiones "racionales", instituídos en esta escuela , a través de mecanismos tales como : envió de circulares para que los docentes pongan al lado : recibí conforme; reuniones de personal sin conocimiento ni información sobre el tema; porque"; "porque así esta indicado en el Reglamento", etc, relevan de la carga de incertidumbre y de ansiedad a la directora y se previene de lo desconocido o de los imprevistos.

- ***Los otros :***

- Muchas veces los docentes no asisten a las reuniones de personal para evitar las peleas, o por el miedo a los enfrentamientos ("el fantasma de la guerra posible de la guerra de todos contra todos") tambien es un mecanismo de defensa poner tanto énfasis en que se trabaje en equipo, para evitar el peligro de las individualidades (recordar lo expresado por la docente de 3er año).

- ***La palabra libre:***

- O la libertad de expresión. Encuadrar la gestión del proceso decisional previene contra el desborde de algunos docentes con manifestaciones, sueños alocados, utopías, etc. Las reuniones de personal se desarrollan según un calendario y una técnica o procedimiento rutinario y se decide en consecuencia , no se puede salir de esa manera de decidir ,.Si una docente intenta opinar de diferente manera, o sugerir algún cambio , o criticar ,etc., se la hace callar inmediatamente.

" ¿Para qué? ¿Para pelear? No,...de ninguna manera, más vale que no"

- El pensamiento:

- Se refiere al temor al pensamiento como motor de cambios y de posibilidad de interrogar sobre los "valores en nombre de los cuales se toman las decisiones"

- Tal situación, hace que los docentes, por ejemplo, en las reuniones de personal, cuando levantan la mano por el si o por el no, no lo hacen como fruto de una discusión grupal o de haber reflexionado sobre el problema, sino que lo hacen mecánicamente, rutinariamente, reforzando los mecanismos burocráticos de toma de decisión.

5 . A modo de conclusiones

En este trabajo se ha intentado ver cómo las categorías de Enriquez permiten visibilizar algunos aspectos de la realidad de nuestras escuelas, en este caso los referidos a la toma de decisiones, con el fin de detectar fallas y permitir mejorar dichos aspectos.

Al ser la toma de decisiones una de las funciones esenciales de la dirección, constituye en si mismo un sistema de significación colectiva sobre " aquí se toman las decisiones asi", y posee al mismo tiempo una doble dimensión instituida e instituyente, dando cuenta de la complejidad de análisis.

Por un lado, vemos que el Proyecto Pedagógico (lo instituído) proclama la democratización de la gestión y se estipula una reunión mensual de todo el personal y por otro lado ... mecanismos que inhiben la participación en la toma de decisiones sobre aspectos pedagógicos importantes y generan entre éstos temores, angustias y actitudes de desinterés y desvinculamiento (lo instituyente).

Para el final, se vuelve a retomar la importancia de problematizar de qué manera intervienen esos sentidos, e intentar dar alguna respuesta a cuestiones tales como: ¿Cómo se articulan dentro del problema? ¿ Sigue siendo fuerte el poder? ¿Cómo lo siente la institución? Cómo se podría intervenir?

Tal vez una de las alternativas para la escuela analizada sea plantear un "mínimo normativo" sobre los procesos decisionales, que salga de la discusión y el consenso de todo el personal, que se llegue a articulaciones y acuerdos que legitimen de una forma participativa las decisiones que afectan a toda la escuela.

Si las instituciones nos marcan, nos someten, nos piensan, nos construyen, regulan nuestros comportamientos , legitiman discursos y prácticas.. a la vez que constituyen espacios complejos de poder político..., entonces toda innovación tendiente a solucionar algún problema, como lo es la toma de decisiones, constituye, al decir de Anzieu, una audacia que funciona como "activador de una dramática a la que la innovación particular le sirve de inocente ropaje".

6. Referencias bibliográficas

-ENRIQUEZ , Eugene (1997) "L'organisation en analise" . Presse Universatarie de France. Sociologie d'aujoud'hui. Traducido :D.Marano. Responsabilidad y corrección: Ana Correa.

- ENRIQUEZ, Eugene:(2002) "La institución y la organización en la educación y la formación". Edit. Formación de formadores. Serie Novedades educativas.

-FERNANDEZ, Ana María, DE BRASI, Juan Carlos (comp.).(2001) "Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos e instituciones". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

-FERNANDEZ, Lidia: (2001). " Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa". Bs As Paidós

-LOUREAU, René : (2001) "El análisis institucional". Bs. As. Amorrortu.

CAPÍTULO X:

Estilos de liderazgo del director escolar: Los estilos de gestión como categorías teóricas para el análisis

"La democracia es la posibilidad de luchar por una autonomía individual y colectiva, que no tiene que detenerse nunca pues no se considera a la democracia como una situación ganada".(Castoriadis, C)

En este capítulo se presentan algunos estilos de liderazgo de directivos escolares, desde una perspectiva psicosociológica.

El criterio principal para tipificarlos y caracterizarlos es en qué aspectos ponen más hincapié, donde concentran todos sus esfuerzos, y principalmente, cómo toman las decisiones en la escuela. Es decir, en qué cosas se basan para tomar decisiones y de qué manera lo hacen. Es decir, según las estrategias que utilizan en los procesos decisorios.

1 -El director como líder carismático

Esta categorización de la escuela parte del a tipología de Max Weber sobre la legitimación de la autoridad: tradicional, carismática y racional-legal, donde la autoridad carismática es la que deriva del carisma del líder. Alguien que tiene carisma es alguien que ha recibido, como don, la gracia de ejercer poder en nombre de una instancia superior a sí misma. En la historia de la humanidad encontramos numerosos ejemplos de líderes "carismáticos".

El líder carismático posee una cualidad excepcional real para dirigir a los demás, ya sea una capacidad que se pretende tener, del tipo; " síganme...ya van a ver , conmigo vamos a hacer grandes cosas...etc.. ; ya sea una capacidad de expresar los deseos de los miembros del grupo cuando estos están desorientados, y buscan una figura excepcional en quien confiar. De tal forma, para tomar decisiones se siguen criterios particularistas , los de él, los que le gustan a él, pueden ser de tipo religioso, de raza, de parentesco, de región geográfica, etc., menos relacionados con la competencia técnica o especialización en un tipo determinado de trabajo.

En las escuelas a veces se da mucho esta forma de autoridad del director porque el director tiene muy a menudo la impresión de que los docentes son un poco sus hijos, que tiene que formarlos en cierta manera, y que tiene que desempeñar el rol del ejemplo. Tiene la idea de que los docentes tienen que identificarse con la mejor parte de sí mismos, es decir a sus aspectos creativos y dinámicos.

2 . El director como líder burocrático

En el caso de la burocracia lo que tiene poder es la organización. Las personas ocupan cargos y poseen las responsabilidades delegadas por la institución. Esta tiene que funcionar como una máquina en la que todos los engranajes deben estar muy bien aceitados, ya que la idea es contar con una organización completamente racional, desarrollar racionalidad. Por esto también Weber llama a esta forma de organización: legal. Hay normas, reglas, procedimientos de trabajo, división de tareas muy estricta, se deben aplicar los reglamentos en forma impersonal. Aquí las personas deben tener competencia técnica, no competencia humana. Esta idea de Burocracia de Weber se acerca mucho al concepto de organización racional del trabajo de Taylor. Ambos pensaron que lo que debe predominar en una organización es la definición formal de la misma. Definir el organigrama para que cada uno sepa qué función debe ejercer respetando los límites sin invadir las demás. criterios, para todos los casos el criterio es el mismo: la competencia técnica, el conocimiento sobre el trabajo, y la experiencia profesional.

Si un director tiene un estilo burocrático, espera que sus docentes demuestren en todo momento su meticulosidad, su obsesividad por el trabajo, por el cumplimiento de registros y planillas, según las formas prescriptas.

En definitiva, este tipo de director toma muy pocas decisiones. Porque aún cuando den la impresión de tomar decisiones, en realidad, la mayoría del tiempo sólo están aplicando reglas. Esto hace que en la misma escuela los docentes no puedan aprender a tomar decisiones ni tampoco participar de las mismas. Por lo cual, mientras todo funcione en forma rutinaria, puede marchar todo bastante bien, aunque a ritmo lento y con inercia, ya que todos en la escuela hacen las cosas despacio para no equivocarse.

Se interesan solo por las técnicas (tanto administrativas como pedagógicas) sin preocuparse para qué sirven, o que sentido tiene para ellos, por ejemplo: los actos escolares, los toman como un acto administrativo, y no desde la formación del alumno, o las reuniones de personal, son un mero acto administrativo, siguen una forma ya estipulada, votan, hacen el acta, firman y se van, haciendo como si hubieran participado.

La burocracia tiene un efecto protector suplementario. El cumplir en tiempo y en forma con las normativas del nivel central, y todo las planillas y registros, etc., la directora siente seguridad, esto hace que nunca pueda ser creativa en las decisiones, ni aceptar ni estimular la participación de los docentes, " _no sea que se les ocurran cosas raras" .Y al mismo tiempo, funciona como una protección contra los azares y avatares que puedan ocurrir en la escuela. Evitando también los conflictos o relaciones negativas entre los docentes con respecto a una determinación que tome la directora

Esto crea un efecto de protección personal para el director, porque él no está hablando desde sí mismo (como persona) sino que habla desde el rol social (su cargo directivo). De tal manera, cuando hay un conflicto en la escuela, y se debe tomar una decisión, es tratado como un problema institucionalizado que se sabe que en algún momento va haber negociaciones para darle una solución, alguna norma o regla que le de fin al conflicto, es un conflicto con reglas.

3. El director como líder tecnocrático

El poder del director carismático reside en el carisma, aquí reside en el saber. La idea básica es que el director debe tener un gran saber, no sólo sobre las ciencias pedagógicas sino también sobre administración. La idea es que se forma una tecno-estructura en la escuela, lo que sería una comisión directiva, con expertos y profesionales.

El problema reside en que como los saberes de los integrantes de esta cúpula son tan incuestionados, cuando se toman decisiones se toman suponiendo que ninguna otra es posible. De alguna manera, el poder basado en el saber es mucho más presionante que el poder carismático, corre el riesgo de ofrecer mayor presión, porque el tecnócrata habla como si hablara en nombre de la verdad. Tal como una directora me decía "_ Y...el que sabe,,,sabe...".

Además el director que es un líder tecnócrata tiene poder sobre el saber de los demás, tiende a estar siempre rodeado de consultores, asesores pedagógicos, y antes de tomar una decisión importante consulta a esta gente que considera que conoce bien el problema, y usa este saber para su propio beneficio (aumentar su prestigio como director, aumentar su poder ante los docentes, lograr un subsidio para la escuela, apoyo del gobierno de turno, etc.).

Una decisión óptima es, para el director tecnócrata, aquella tal vez no cause satisfacción a todos en la escuela pero es la que va a tener menores costos económicos.

Pero se cuidará de dar una impresión ante los docentes de que realmente le importa el bienestar de ellos como personas, aunque no sea completamente así.

La idea de la participación en la toma de decisiones en la escuela se enfrenta de la siguiente manera: el director, o equipo directivo intenta integrar de alguna manera el aspecto humano en las decisiones, para reforzar la idea del conocimiento de los problemas humanos. Hace varias reuniones de personal, aparentando interesarse por el punto de vista de los docentes, para escuchar sus opiniones, haciendo como si participaran , pero en realidad saben manipular muy bien al grupo de docentes para conducirlo a tomar la decisión o adherir a la que ellos ya tiene en mente.

A pesar de esto, hay una serie de decisiones que el director delega a un nivel inferior de la jerarquía, a una maestra , o a la secretaria, pero obviamente son las decisiones que son decisiones que no tienen una importancia sustancial para la escuela. Porque piensa que las decisiones que va a tomar por ejemplo del ordenanza de la escuela de cómo barrer mejor el patio, va a ser mejor que la que tomaría él mismo, porque la gente que está más cerca de la ejecución conoce mejor el trabajo que hay que realizar. Además, estos deberían estar agradecidos de hacerlos participar en las decisiones, y durante el tiempo que estén ocupados en decisiones menores, no pueden criticar las decisiones mayores, que ellos si toman. Se da cierto aire democrático a algo que es fundamentalmente manipulador integra a las docentes que se sienten importantes al estar integrados a la escuela en un trabajo conjunto.

No obstante, no siempre en la realidad las cosas se dan tan así, de hecho, hay docentes que se dan cuenta de esto, y se niegan a participar. Se dan cuenta de que si deciden ellos mismos serán los responsables y que si no están contentos es por su culpa. Cuando los docentes aceptan decir sobre cuestiones poco importantes, les da ganas de participar en cuestiones más importantes, de modo que para el aparato tecnócrata "comisión directiva", se vuelven molestas. Por lo que la participación es lo que funciona menos bien en la tecnocracia. Por supuesto que una directora así, hará todo lo posible para que no lo parezca, y organizará reuniones informales para dar una impresión de ser muy "humana" y de interesarle la gente y sus problemas, tomar mate con las docentes, etc. mientras que lo único que le importa es cuidar su puesto y el beneficio económico del subsidio del gobierno, etc.

4. El director como líder estratégico:

Tomar decisiones estratégicas no quiere decir tomar las mejores decisiones que pueden ser tomadas sino tomar las mejores decisiones que pueden ser tomadas en el contexto que existe y considerando la reacción de las otras organizaciones. Se acuerda la solución óptima teniendo en cuenta el contexto. Por lo cual se privilegia el corto y mediano plazo para tomar las decisiones.

Aunque cada día se haga más difícil prever, se hace necesaria la adaptación a todo tipo de situaciones, a pesar de los obstáculos. Esto lleva a veces a que las personas sean cada vez menos auténticas, en su afán por " adaptarse a las distintas situaciones " y no estar entre los "perdedores" o "inadaptados", por miedo a ser marginados de alguna manera. Aquí se podrían reutilizar algunos conceptos analíticos tales como " "participación simbólica" de María Teresa Sirvent, o el "como si" de Helen Deutsh. Se hace una representación de una reunión de personal participativa cuando en realidad nadie participó realmente. De tal manera el director toma las decisiones según "para donde sople el viento", tal como si fuera un "hombre radar" y poder seguir siendo "fuerte","competente " en una especie de "deporte competitivo"(Enriquez, E ,2002)

5. El director como líder democrático:

El estilo democrático sería, tal como Enriquez (2002) lo describe, como el de un padre benévolo. El padre benévolo, conoce y ama a su hijo, por lo que lo deja desarrollarse, crecer y superarse, aún hasta superar al líder mismo. En cambio, el líder despótico, no deja que sus súbditos lo superen y les pondrá toda clase de obstáculos, uno de los cuales es la subestimación de la inteligencia y de su capacidad para solucionar los problemas.

Hay una ley común para el grupo, el líder democrático ama el grupo en si, pero quiere desarrollar la personalidad de cada uno de sus miembros. Lo que aquí está en juego es que cada cual va tendiendo progresivamente sus propias ideas, sus propios sentimientos, y de manera progresiva llega a un intercambio que es más simétrico, basado en el respeto mutuo y la buena convivencia. Es justamente la simetría, el considerar que el otro es un semejante, es un igual, lo que caracteriza al líder democrático.

Es determinante del estilo de conducción la manera de tomar las decisiones del director. Al respecto la toma de decisiones puede abarcar un abanico de posibilidades que va desde una decisión individual, arbitraria o autoritaria, hasta una decisión participativa y democrática.

Si las decisiones se toman casi siempre de una forma arbitraria, sin consultar las opiniones de los docentes o demás involucrados , el estilo de director será más bien "no-participativo". Por el contrario, si consulta antes de tomar una decisión y efectivamente se actúa siguiendo la decisión de la mayoría, estamos frente a un estilo participativo o democrático.

El director como líder democrática será aquel que tenga la capacidad real de poder intercambiar, argumentar y escucharse mutuamente con los docentes, padres, y alumnos. El ambiente democrático, ya sea en las aulas, en las reuniones de personal, etc. se caracterizará por ser un lugar donde todo pueda ser escuchado, discutido, argumentado. Es imposible que sea estable: se inventa cotidianamente, aparecen nuevos sujetos sociales, surgen nuevos problemas, nuevos objetos sociales sobre los cuales trabajar. Lo que conlleva no obstante tomar conciencia de las formas de manipulación.

El estilo democrático implica un proceso de aprendizaje en tanto experiencia subjetiva cotidiana. La democracia se funda en dos conceptos contradictorios: la autonomía de cada individuo, y el individuo en competición con otros.

De tal manera, en la escuela, se pueden crear espacios democráticos allí donde estemos, siempre que exista la confrontación, el debate, y la discusión.

6. Referencias bibliográficas:

- Acevedo, M J : (2000) La participación Institucional , realidad o ficción. La entrevista institucional al servicio de una perspectiva comprensiva. Fac. de Cs sociales. UBA: Bs As.

- Álvarez, M. y Santos M. (1996). Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Ansart, P (1977) : Ideolgies , conflits et pouvoir, PUF, París.

- Anzieu, D.. (1986).El grupo y el inconsciente. Madrid. Biblioteca Nueva..(2da ed.)

- Castoriadis, Cornelius.(1999) La institución imaginaria de la sociedad 1".Tusquets. Editores. Barcelona.

-Castoriadis,C. (1999) Figuras de lo pensable. .Madrid. Frónesis. Cátedra. – Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. Leviatán nº 62, 65-83.

- Enriquez, Eugene. (1992). "L'organisation en analyse" . PUF. Sociologie d'aujoud'hui .Paris.

- Enriquez, Eugene: (2002) .La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Edit. Formación de formadores. Serie Novedades educativas.

- Fernández, Lidia. (1994). Instituciones educativas, Buenos Aires, Paidós.

- Loureau, René (2001).El análisis institucional". Amorrortu, editores. Bs As . Introducción .

CAPITULO XI :

Las representaciones sociales de la participación: su incidencia en la democratización de la gestión educativa.

"La sociedad ha hecho de la participación un tema central al comenzar a transitar el camino de reconstrucción de un orden simbólico democrático, y en consecuencia de democratización de sus instituciones". (Frigerio, G,Poggi,M,1988)

1. Introducción:

En este capítulo se presentan los principales resultados de la investigación sobre Representaciones Sociales, como parte de mi trabajo de tesis de Maestría, que se concretó a través de un estudio sobre la participación en las instituciones educativas de la ciudad de San Luis, en el período 2008-2009. Presentaré algunas reflexiones, interrogantes y resultados que surgieron en el proceso mismo de la investigación y que se vinculan con los debates actuales presentes en el ámbito de la teoría de las Representaciones Sociales, (Moscovici, y Jodelet, D. 1989) y dentro de ésta, según el Método Estructural de Abric. (Abric, J.C.1994-2007).

El encuadre teórico seleccionado considera como eje principal la problemática de la democratización de la gestión educativa en las escuelas. Partiendo del supuesto de que la toma de decisiones es una función esencial de la gestión, y la participación una condición necesaria para la democratización de la misma, se aborda el análisis como una forma de acercamiento a una comprensión más profunda de los procesos decisionales que ella comprende.

Al tratarse de un modelo psicosociológico, la TRS, no sólo constituye un filtro referencial de lectura de la realidad, guía para la acción, específicamente devuelto a prácticas, sino que también opera hacia el cambio y el mejoramiento de dichas prácticas en espacios definidos, en este caso de las instituciones escolares. (Jodelet,D.1989)

Por lo mismo, son los objetivos de esta ponencia:

- Profundizar en la comprensión de las prácticas decisionales y su relación con la democratización de las mismas, a través del análisis de las RS de la participación en los escenarios escolares.

- Presentar, a modo de avance de investigación, algunos resultados que intentan dilucidar cuáles son las representaciones sociales que están involucradas en la construcción de la participación en la toma de decisiones y cuál es el sentido de las prácticas de participación democrática en las escuelas públicas de San Luis, en el contexto actual.

2. Aspectos teórico-metodológicos :

2. 1 . Consideraciones teóricas:

A los efectos de esta investigación, se toma la definición de Jodelet, D., que debe servir como un referencial capaz de ser operativizado en función del tipo de investigación que se plantee, así

"...el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados [...] En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social [...] Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica". (Jodelet,1996:23)

Desde esta perspectiva epistemológica y metodológica es que se plantea el presente trabajo investigativo, destacando su carácter cuali-cuantitativo por lo que se pone de relieve lo procesual y relacional, donde se habrá de considerar con atenta vigilancia los procesos, los procedimientos y técnicas para la producción de información mediada por la interpretación. Se parte, asimismo, del supuesto de que es imposible pensar en prácticas sin representaciones sociales sobre las mismas, porque las prácticas son resultados de estrategias de acción en función de las representaciones sociales y del contexto donde se producen.

Para la indagación de los contenidos de las RS sobre la participación se toma el Método Estructural del Núcleo Central de Abric (1976), que centra su foco en el proceso de objetivación y pone de manifiesto los contenidos de mayor recurrencia, considerando también la jerarquización de los mismos para plantear los organizadores de sentido.

De acuerdo con este enfoque, "una representación social consiste en un cuerpo de información, creencias, opiniones, y actitudes sobre un objeto dado. Estos elementos están organizados y estructurados de manera que constituyen un tipo particular de sistema cognitivo social" (Abric, 2003:43).

En términos generales se afirma que la representación se organiza en torno de un núcleo central, al cual proponen distinguir de aquellos elementos de carácter periférico. Dicho núcleo estaría formado por un conjunto reducido de elementos que determinarían la organización y el significado de la representación. De este modo, las representaciones sociales se organizarían en torno de un doble sistema complementario: el sistema central y el sistema periférico.

Tania Rodríguez en sus investigaciones destaca que para el análisis de la información tomará las recurrencias de contenidos que forman un código central y el conjunto de contenidos periféricos. "El primero, da cuenta de la función generativa de significado y está fuertemente influido por la memoria colectiva del grupo. Y el segundo, la organización, esta dado por el contexto particular desde donde se elabora. Es más fluctuante, mas inestable y a su vez protegen el núcleo central de modificaciones" (T.Rodriguez Salazar.2007) Estos temas /contenidos persistentes, están anclados en la memoria de los grupos afirma Moscovici y tienen un rol causal en el núcleo central y su organización. Finalmente se formulan hipótesis según los niveles de análisis seleccionados.

El Sistema o Núcleo central está compuesto por uno o por unos pocos elementos cognitivos que so responsables de la estabilidad, la rigidez, y el carácter consensual de una representación, o que lo hace innegociable.

Por otro lado, el sistema periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas adaptándose a una realidad concreta, resultando de ello la movilidad y la pluralidad características de las personas. En este punto, la categoría psicosocial resulta importante en el sentido de que los aspectos psicológicos determinantes demarcan el sistema del núcleo central y los aspectos sociales y de la comunicación son los que se refieren al sistema periférico.

Es el núcleo central que hay que tratar de aprehender y esto se logra por la reconstrucción, interpretación y análisis del contexto que, en última instancia, puede proveernos de algunos elementos compatibles con el tipo de racionalidad que instituye de manera diferencial la práctica y la posición de las personas en situación.

Asume características cercanas a la psicología social cognitiva de la línea estadounidense. Desde este enfoque, el análisis de una R S y la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura.

Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Esto implica, necesariamente, una metodología específica de recolección (Abric, 1994).

A través de este método, se resaltan los contenidos (o palabras más evocadas) de mayor recurrencia, en este caso sobre la participación, considerando también la jerarquización de los mismos para elaborar una hipótesis de su estructura-organización.

Se reconoce un código central, o listado de palabras más evocadas, y un entramado de elementos periféricos. Este núcleo central da cuenta de la función generativa de significado y está fuertemente influido por la memoria colectiva del grupo. El núcleo periférico, da cuenta de la organización, en el contexto particular desde donde se elabora. Es más fluctuante, más inestable y a su vez protege al núcleo de modificaciones.

2. 2. Dimensiones de análisis o ejes categoriales:

Desde este marco metodológico es que en este trabajo se intentará identificar diferentes RS sobre la participación a través de la observación de las prácticas de los directivos, como también, de los discursos en las distintas dimensiones de decisión institucional (objetivación y anclaje) a saber:

- En lo político-pedagógico, a través del análisis de la participación en el Proyecto Pedagógico de la escuela, Proyectos áulicos, Régimen de convivencia, etc.
- En lo administrativo–organizativo, a través del análisis de la participación respecto de las normativas, del organigrama de la escuela, agenda de la directora, organización del tiempo y del espacio escolar.
- En lo psico- sociocultural a través de las entrevistas y la observación y el registro de prácticas costumbres, ritos, mitos, actos patrios y lenguajes referidos a la participación en los diferentes ámbitos escolares: reuniones de personal, recreos, pasillos, sala de profesores, patios, etc.

3. Procedimiento:

3. 1. Concibiendo la Representación Social como proceso

Cabe señalar que el posicionamiento teórico adoptado desde el inicio ya hacía referencia a la génesis de la representación social y al espacio de interacción con directivos y sus pares como fundamental para la conformación de la representación social. El desarrollo del proceso de investigación, la articulación teoría – empiria (el entramado que fuimos construyendo entre la profundización en determinados encuadres teóricos, el trabajo en terreno, el análisis del mismo) permitió abordar la microgénesis de la representación social de la participación. Por lo que se decidió hacer una segunda entrevista para indagar sobre la significación de la historicidad de las escuelas, la evolución de la RS sobre la participación a través de los años, y considerando que se seleccionaron escuelas centenarias. El objetivo fue el de relacionar de alguna manera las RS con la dimensión sociocultural y la historicidad de las mismas.(Ver Anexo del cuestionario)

La historia de las escuelas seleccionadas (centenarias) como su devenir actual, permitió comprender la elaboración de la representación social; la tensión, el conflicto y la transformación de la RS acerca de la participación en las decisiones escolares y la determinación del núcleo central.

3. 2. Métodos y técnicas de análisis:

Se consideró como técnica fundamental a la Asociación de palabras a partir de una palabra inductora, por su carácter espontáneo y proyectivo, el cual permite acceder al universo semántico en torno al objeto de estudio. En este caso, para el análisis se combina la frecuencia de aparición de los términos y el orden medio de evocación. Los términos más frecuentes y que, al mismo tiempo, son evocados en los primeros lugares por los sujetos, en principio son considerados las cogniciones centrales del núcleo; luego, se analizan en su contenido con relación a los elementos periféricos, y en su relación con las dimensiones: pedagógica, administrativa y sociocultural . Es decir, que se combinan las significaciones cualitativas y cuantitativas.

3. 3. Muestra intencional:

7escuelas de la ciudad de San Luis(Provincia de San Luis)

- Urbanas y centenarias. (cien o más años de su fundación)

- Del casco céntrico de la ciudad de San Luis, las que también poseen otras características comunes: son:

- Públicas.
- Ciclo Primario y secundario.
- Mixtas.
- Laicas
- Doble Turno: Mañana y Tarde.
-

Unidades de análisis: Siete escuelas estatales, centenarias, céntricas, de la ciudad de San Luis.

Sujetos de análisis : Total:45 sujetos: 7 directoras , 3 vicedirectoras (total=10 directivos) y 35 docentes (5 docentes de cada una de las 7 escuelas).

Todos los sujetos con más de dos años de servicio en el cargo y en la escuela.

3. 4. Instrumentos de recolección de datos:

En primer lugar, se realizaron observaciones de lo que sucedía en la dirección, en las aulas, en la sala de profesores, en los actos patrios, en las reuniones de personal, en la cocina, en los recreos, en los pasillos, etc., lo que permitió contar con una versión, sino también con las versiones de los propios protagonistas, en este caso los directores y docentes.

El instrumento utilizado consta de una entrevista según un cuestionario de la Asociación de Palabras de Abric.. Luego se realizaron otras repreguntas para complementar el cuestionario primigenio de Abric. (Ej cuestionario sobre el momento histórico socio cultural de la escuela: el centenario) .

Se distribuyó una encuesta de Asociación a una muestra de 7 escuelas, en cada una de las cuales se le tomó el cuestionario a la directora y a cinco docentes: en total fueron 45 sujetos (10 directivos y 35 docentes). La pregunta realizada en el cuestionario fue: 1) Cuando usted piensa en participación ¿qué palabras, imágenes, o frases vienen a su mente? Por favor escriba/ y 2) luego: ordénelas jerárquicamente.

Las palabras recolectadas se sometieron a procesos de categorización, agrupándolas según la similitud de significado, es decir las que tenían significado similar, o lo completaban, o eran matices de la principal. El método para explorar e identificar los elementos del Núcleo Central consistió en la determinación de las frecuencias y el rango promedio de evocación sobre la palabra inducida "participación", bajo el supuesto de que las palabras más frecuentes y primeras en la evocación tienen una mayor probabilidad de pertenecer al Núcleo Central (Celso Pereira de Sá , 1996)

No obstante, la frecuencia de evocación y la conectividad no son suficientes para describir y comparar las representaciones sociales, sino que lo que permite decidir si son o no centrales es el valor simbólico y /o el poder asociativo de los elementos.

Desde tal perspectiva, lo que se buscó fue conocer el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se cristalizan los sistemas de representación.

3. 5. Procedimiento de análisis de los datos:

Se presenta a continuación el esquema del procedimiento seguido:

* 1 . Descripción de la estructura y organización de contenidos de las Representaciones Sociales, a través de gráficos de torta, y la curva da Gauss para mostrar la distribución de las frecuencias de evocación ante la palabra "participación", la Media, la Moda y la Desviación Standard, de todas las escuelas en general y luego escuela por escuela, con el fin de determinar:

- El Núcleo Central
- El Núcleo Periférico

** 2. Análisis comprensivo:* Identificación de los contenidos y la significación de la RS de la participación en los aspectos de la institución escolar: sociogénesis y microgénesis, en cuanto a los aspectos:

- Organizativo-administrativos
- Político-pedagógicos
- Psico socioculturales

** 3. Análisis interpretativo* de los contenidos y las significaciones de las RS y su relación con las prácticas de decisión en todas las escuelas y en cada una, en relación a lo :

- Organizativo-administrativo: Ejercicio del control social
- Político-pedagógico: Proyectos áulicos
- Psico sociocultural : Manejo conflictivo de la convivencia.

4 . Resultados

A) Análisis desriptivo de todas las escuelas:

En total en todas las escuelas se reprodujeron 70 palabras diferentes. Se ordenaron jerárquicamente las palabras más mencionadas hasta las menos mencionadas, de todas las escuelas. Luego de la unificación y agrupación semántica de las asociaciones que resultaron razonables, se juntaron las palabras cuyo significado es similar, en una sola palabra, quedando la agrupación de las 70 palabras originales, en 13 palabras, las 8 más evocadas fueron: Cooperación, Diálogo, Colaboración, Integración, Compromiso, responsabilidad, solidaridad, e interés.

Cuadro Nº1: Frecuencia de evocación acerca de la palabra inductiva "participación" de directores y docentes en el total de escuelas:

Palabras	Frecuencia	Porcentaje
Cooperación	**25 veces**	**17 %**
Diálogo	**23 "**	**16%**
Colaboración	**20 "**	**14%**
Integración	**16**	**11%**
Compromiso	**15**	**10%**
Responsabilidad	**11**	**7%**
Solidaridad	**11**	**7%**
Interés	**11**	**7%**
Conocimiento	**4**	**2%**
Respeto	**2**	**1%**
Discenso	**2**	**1%**
Verdad	**1**	**0,005**
Gran desafío	**1**	**0,005**
total	**142**	**100%**

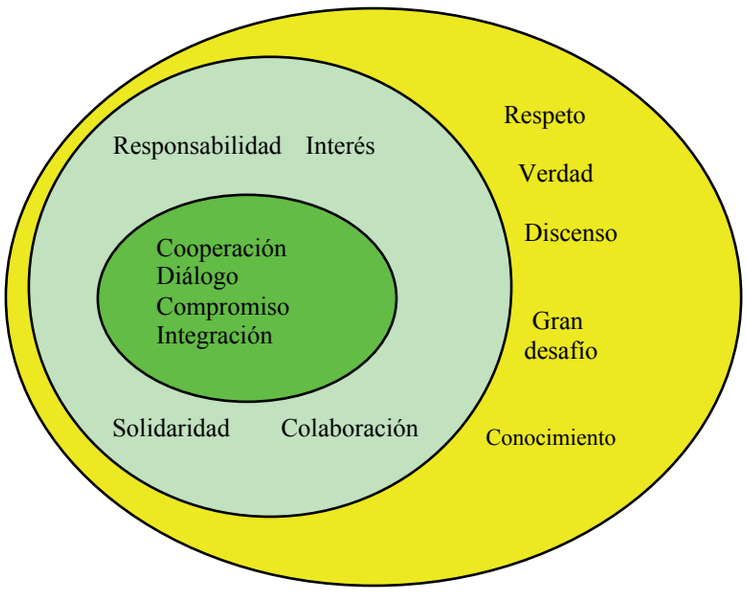
Promedio o Media de las frecuencias de evocación:

Media: 11

Desviación Standard: 9

Mediana: 11

Moda: 11



Núcleo Central:

Las palabras más mencionadas fueron: las que estuvieron por encima de la Media (de 11), es decir: COOPERACIÓN (25 veces) , DIÁLOGO (23 veces) Y COLABORACIÓN (20 veces). Y por esto estas tres palabras son las que encabezan el Núcleo Central de la Representación Social de PARTICIPACIÓN de todas las escuelas observadas.

En torno a estos elementos se estructura un amplio caudal de percepciones sobre la participación , su relación con la democracia en la escuela y la situacionalidad política e histórica de las escuelas públicas de la Provincia de San Luis, sus características principales, los estilos de gestión de los directivos, el rol de los docentes puntanos, etc. Las que sin duda, son un reflejo de la formación de estos directivos y docentes a la luz de los Proyectos Pedagógicos Institucionales y las prácticas decisorias que lo implementan en sus tres dimensiones: pedagógica, administrativa y sociocultural.

Núcleo Periférico:

El sistema periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas (Ley de Educación de la Provincia de San Luis; Reglamento General de Escuelas; Régimen de Convivencia, etc.) adaptándose a la realidad concreta, resultando de ello las prácticas de la vida cotidiana escolar.

En este punto, la categoría psicosocial resulta importante en el sentido de que los aspectos psicológicos determinantes, en este caso del director, demarcan el sistema del núcleo central y los aspectos sociales y de la comunicación, entre director y docentes y docentes entre sí, son los que se refieren al sistema periférico.

De tal forma, el Núcleo Periférico estaría conformado por las palabras: "integración", "compromiso", "responsabilidad", "solidaridad" , e "interés", que tuvieron una frecuencia alrededor de la Media de 11. (ubicada en la curva de distribución: están en el rango medio o promedio de las frecuencias de evocación de la palabra inducida Participación)

Es el sistema periférico que inicialmente asimila las informaciones nuevas o los eventos susceptibles de colocar en cuestión el núcleo central. Por lo cual, en estas escuelas no puede haber participación democrática sin integración, sin compromiso en la tarea conjunta, sin responsabilizarse por la tarea asignada, sin solidaridad y sin demostrar un interés sincero por las cuestiones importantes de la institución escolar.

El sistema periférico así conformado, permite una cierta modulación individual de la representación, por lo tanto, la elaboración de representaciones sociales individualizadas, de cada una de las escuelas, según sus características particulares y su estilo de gestión, organizadas no obstante en torno de un núcleo central común.

De tal manera, se podría graficar la organización relacional o jerarquización de los contenidos de la RS de la participación, o estructura semántica del Núcleo Central de todas las escuelas de la siguiente manera:

Organización semántica de contenidos de la RS de participación, de todas las Escuelas centenarias de San Luis,

		PRIMER RANGO	ULTIMO RANGO
FRECUENCIAS	ALTA	**Zona del Núcleo Central** **Cooperación** **Diálogo** **Integración** **Compromiso**	**Primera Periferia** **Colaboración** **Responsabilidad** **Solidaridad** **Interés**
	BAJA	**Elementos Contrastantes** **Conocimiento**	**Segunda Periferia** **Respeto** **Discenso** **Verdad** **Gran desafío**
ORDEN DE RANGOS			

B . Análisis comprensivo de todas las escuelas :

En este nivel de análisis se relacionó el contenido de participación con las significaciones relacionadas a las prácticas en el campo institucional. En esta lectura de la representación social median procesos de facilitación social y procesos de influencia social, en relación a qué autoridad responden los docentes.

El núcleo configurado por cooperación, diálogo, integración y compromiso afirma, principalmente, componentes de la memoria social de estas escuelas, que al tratarse de escuelas centenarias conservan intactos algunos valores y principios de los docentes "tradicionales" los que por "amor a la docencia" participan desinteresadamente, sin esperar ninguna retribución material por sus esfuerzos, por las horas brindadas incondicionalmente a la escuela.

Se evidencia en estas palabras la percepción en el desinterés para prestar colaboración en los proyectos, sobre todo cuando se trata de horas extras, encuentros fuera del horario escolar o post-horas.

Rasgo que muestra un cambio de la relación de la representación social de aquélla representación mas histórica, ya que en su discurso hacen alusión a un "antes", donde se participaba por "amor a la docencia", y a un "ahora" donde se participa sólo si se les retribuye económicamente. Cambio de un bien de solidaridad x un bien económico

Si bien en la mayoría de las escuelas los docentes manifestaron estar de acuerdo con la participación que tenían en la institución, aparecieron algunas diferencias, dudas o alusiones a las restricciones en la participación.

Se evidencian algunas recurrencias, o similitudes, tales como que las docentes afirman que participan en la elaboración de las "normas de convivencia" o "régimen de convivencia y disciplina", lo que deja traslucir el afán por formalizar de una manera conjunta los criterios de orden.

También existe una contradicción en muchas escuelas entre lo que dice la directora y lo que dicen las docentes, y entre lo que afirma la directora y la vice directora sobre la participación en la escuela, sobre todo en la impregnación del sentido de actividad por el de participación, esto es que participar se asimila a tareas que realizan y allí esta ligada a cumplimiento pues señala la directora "siempre aparecen las mismas".

C) Análisis interpretativo sobre la estructura de las RS de las escuelas en general

Este nivel analiza las formas que asume la representación social de la participación en una memoria histórica, conforma la base de la continuidad de cualquier proceso social y deviene factor fundamental para comprender las dinámicas de cambio.

Desde una perspectiva psicosocial, se abordan las transformaciones operadas en la vida cotidiana escolar considerando la situacionalidad histórica de estas escuelas y su idiosincrasia sociocultural.

Se entiende que para poder reconstruir "sentidos" sobre la participación a partir de la producción de información es importante contextualizar la situación de las escuelas y sus directoras como así también las relaciones que ellos realizan de las objetivaciones de sus trayectorias en el contexto social.

En efecto, la situación de estas escuelas centenarias destaca el atravesamiento de las significaciones institucionales de burocracia en lo administrativo, ejercicio del control social y manejo conflictivo de la convivencia. Estas características definen la estructura de la organización y del funcionamiento escolar según enmarca la Ley Nacional de Educación, y el Reglamento general de escuelas de la Provincia de San Luis.

En la base cultural existen ciertos temas, tales como : los criterios para la cobertura de los cargos directivos en la Provincia; la pertenencia o no a un determinado partido político (el gobernante) ; la pugna entre los docentes "viejos" y los jóvenes o nuevos, que están accediendo a la docencia con otra formación y otros ideales ; la burocracia administrativa; el nuevo rol y autoridad de los Supervisores provinciales sobre las escuelas que tiene a su cargo; la conversión del docente "por vocación" en "el trabajador de la educación"; los cambios en la legislación vigente del sector; etc.

Dichos temas, entre otros, constituyen el fondo desde donde se estructura el campo de los conocimientos ordinarios o cotidianos, y desde los que es posible asignar sentido a la representación social (RS). Estas serían concepciones profundamente enraizadas en lo social que funcionarían al modo de las imágenes arquetípicas y que empujarían a aprehender los objetos sociales en términos de esas determinadas concepciones. Estos "temas culturales" actuarían sobre la trayectoria de una representación funcionando como fuentes de ideas o como marcos colectivos desde donde toda RS sería elaborada (Moscovici & Vignaux, 1994).

Así, la representación que se tenía antiguamente de la toma de decisiones escolares, en la Argentina y en San Luis, estaba muy determinada por las políticas centralizadas del gobierno. Con el auge de la descentralización, en los 80 se cambió el carácter de la participación donde cada provincia decidía sus políticas educativas y las estrategias pedagógicas, etc., pero (siempre o casi siempre) de acuerdo con las políticas educativas del Poder Ejecutivo, es decir, el Ministerio de Educación Provincial.

En los 90 y llegando al 2000, la participación adquiere los matices requeridos y se adapta a las exigencias de la lógica del mercado se enmarca dentro de una cultura individualista, ajustándose a las competencias requeridas para las distintas profesiones, en la lucha por las certificaciones, puntajes, etc. , pero con los rasgos fundamentales de los procedimientos administrativos y burocráticos de la escuela de antaño, como perpetuando el orden instituído en la institución.

En este nivel de análisis se relacionó el contenido de participación con las significaciones relacionadas a las prácticas en el campo institucional, lo que permitió elaborar algunas hipotetizaciones:

- 1) Los directores responden más a las RS hegemónicas, correspondientes al orden instituido.
- 2) Las RS de los docentes poseen contenidos más diversos correspondientes a aspectos polémicos relacionados a un nuevo proyecto instituyente. Cambio (VALOR) de un bien de solidaridad por un bien económico
- Proceso de Cambio (PRAGMATICO) aun en la crisis, de las prácticas sociales
- Proceso de cambio (SIMBOLICO) de la noción de democracia,

5. A modo de conclusiones

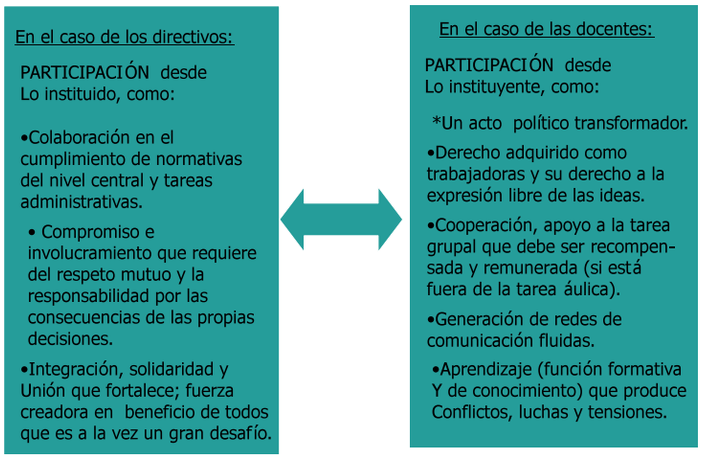
En términos de la jerarquización que se realizó, se puede organizar en primer término, un conjunto de contenidos o elementos centrales relacionados con la cooperación, el diálogo y la colaboración, es decir, con la necesidad de la construcción del consenso en la vida cotidiana escolar a través del trabajo conjunto; en segundo lugar, aquellos contenidos que aluden a la integración de todos los miembros de la escuela , lo que implica la incorporación de comportamientos, pautas y valores del grupo social de pertenencia, como lo son: el compromiso y la responsabilidad, y en tercer lugar, referidos a la iniciativa o la innovación y la solidaridad, es decir: conductas referidas a ayudar a los demás, apoyar a sus colegas, compartir los materiales, ser generoso.

En tanto, los elementos periféricos de la estructura de la representación de PARTICIPACIÓN están constituidos por la incorporación de comportamientos, pautas y valores del grupo social de pertenencia, como lo son el respeto de las diferencias de opinión, el discenso o discusión grupal y la búsqueda de nuevos conocimientos, de la información y de la verdad.

Para contextualizar la situación de estas escuelas centenarias, se destaca el atravesamiento de las significaciones institucionales de burocracia en lo administrativo, ejercicio del control social v manejo conflictivo de la convivencia. Estas características definen la estructura de la organización y del funcionamiento escolar según enmarca la Ley Nacional de Educación, y el Reglamento general de escuelas de la Provincia de San Luis.

A partir del análisis de todas las escuelas y de cada una de ellas, se concluye que las representaciones sociales de participación están muy relacionadas con el contexto de las mismas y su situacionalidad histórico-social y cultural. Estas condiciones socio- históricas y su carácter de escuelas públicas y centenarias de la ciudad de San Luis, marcan de alguna manera la representación hegemónica que ha definido históricamente la política educativa de centralidad. Por ello, el peso simbólico se sitúa en la "cooperación" en el "diálogo" y en la "colaboración", cargadas de significaciones locales y de relaciones jerárquicas dominantes. En efecto, si bien se pudo observar al inicio una escaso "diálogo" en las escuelas entre el personal (directivo / maestros), este dialogo aparece solo en su faz estética, de forma -el aspecto simbólico pero NO el funcional- , pues los contenidos no dan cuenta de intercambio de contenidos, de deseos y actitudes de transformación. En tal sentido, se podría visualizar esta diferencia entre las RS de la participación de docentes y de los directivos con las siguientes significaciones :

Las principales representaciones/significaciones de participación que se pudieron reconstruir fueron:


En el caso de los directivos:
PARTICIPACIÓN desde
Lo instituido, como:
•Colaboración en el cumplimiento de normativas del nivel central y tareas administrativas.
• Compromiso e involucramiento que requiere del respeto mutuo y la responsabilidad por las consecuencias de las propias decisiones.
•Integración, solidaridad y Unión que fortalece; fuerza creadora en beneficio de todos que es a la vez un gran desafío.
En el caso de las docentes:
PARTICIPACIÓN desde
Lo instituyente, como:
*Un acto político transformador.
•Derecho adquirido como trabajadoras y su derecho a la expresión libre de las ideas.
•Cooperación, apoyo a la tarea grupal que debe ser recompensada y remunerada (si está fuera de la tarea áulica).
•Generación de redes de comunicación fluidas.
•Aprendizaje (función formativa Y de conocimiento) que produce Conflictos, luchas y tensiones.

Quizá, la hipótesis para seguir avanzando es que el cambio de modelo de ciudadanía –de una forma liberal a una más comunitaria- que está aconteciendo en la sociedad, está afectando la pertenencia a las instituciones y consecuentemente, en las formas y significados de la participación.

Por ello, lo detectado en las escuelas, mediante el método estructural de Abric y el método del cuadrante de Pereira Sá, indican que las categorías que tienen mayor frecuencia y evocadas en primer lugar son: "cooperación", "diálogo", "integración" y "compromiso" expresando valores comunes exigidos por la participación, enunciado como lo "que debe ser asi" una forma de anhelo o un nuevo proyecto.

En este sentido la crisis se expresa en las tensiones entre representaciones sociales hegemónicas y las polémicas, en tanto se observa que algunos docentes señalan una pérdida de "virtudes" conquistadas anteriormente y que hacen al sentido de la responsabilidad ligada a una vocación. Mientras que en las representaciones polémicas generan conflictos socio-cognitivos en el universo consensuado y aparecen de manera solapada conflictos de intereses entre sectores institucionales – directoras y docentes. Así, las categorías que seleccionan son "colaboración", "compromiso", "responsabilidad", "interés" y "solidaridad" con los atributos del "diálogo"- ubicadas en los otros dos cuadrantes y que son consideradas como conocimientos periféricos íntimamente relacionados al núcleo central.

En definitiva, la reconstrucción de las representaciones sociales de participación cambia en un proceso de cambio de valores, creencias y costumbres de la cultura (principalmente ligada a la problemática gremial de la docencia en San Luis) y, por la evolución histórica de las prácticas en las escuelas.

Es mi intención, al decidir estudiar las representaciones sociales acerca de la participación, incorporando instancias participativas, que con este estudio se reflexione sobre la importancia de procurar la participación real de los actores sociales en las escuelas, con el objetivo de generar conocimiento colectivo que promueva la modificación de las prácticas decisionales de los mismos, en la búsqueda de una mayor democratización de las instituciones escolares. Dando especial relevancia a aspectos actitudinales como la confianza personal, la importancia de la comunicación, la disposición positiva para el trabajo grupal, la sensibilidad comunitaria o colectiva para vivenciar, percibir y respetar las diferentes opiniones y posiciones frente a los problemas, la solidaridad y el respeto por los demás y la aceptación de las diferencias. En definitiva resignificar valores y actitudes de participación con claro sentido político que se evidenciarán en la democratización de la toma de decisiones de las instituciones educativas y por ende, de la sociedad toda.-

6. Referencias bibliográficas:

-Abric, J.C. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En: J.C. Abric (Comp.), Prácticas Sociales y Representaciones. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.-Abric JC. (1988) La creatividad de los grupos. En: Psicología Social I. Barcelona: Paidós, ABRIC J.-C. (1994b). Les représentations sociales, aspects théoriques, In J.C. Abric (éd.), Pratiques sociales et représentations, Paris: PUF, 11-3-Abric J.-C. (1994c). Pratiques sociales, représentations sociales, In J.C. Abric, Pratiques sociales et représentations, Paris: PUF, 217-238.-Abundiz, Silvia Valencia (2007): "Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales".

- Acevedo, M J : (2000) La participación Institucional , realidad o ficción. La entrevista institucional al servicio de una perspectiva comprensiva. Fac. de Cs sociales. UBA: Bs As.

--Castoriadis, Cornelius.(1999) La institución imaginaria de la sociedad 1".Tusquets. Editores. Barcelona.

-Castoriadis,C. (1999) Figuras de lo pensable. .Madrid. Frónesis. Cátedra. – Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. Leviatán nº 62, 65-83.

- Correa, Ana (Compiladora). (2009) La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la Villa. Universidad Nacional de Córdoba.

-Correa, Ana y PAN, Mónica. (2005). La intervención Psicosocial. Cuadernos de Investigación Intervención Formación y capacitación. Nº2.. Edit. Brujas. Univ. Nac. de Córdoba.

- Correa, Ana: Compiladora (2008). Notas para una Psicología Social…como una crítica a la vida cotidiana". Editorial Brujas.

--Duveen, G. y Lloyd (2003) Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (Comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. (pp. 29-39) Barcelona, España: Gedisa

- Flament, C. (1982). Du biais d'équilibre structural à la représentation du groupe, In J.P. Codol & J.P. Leyens (Eds.), Cognitive analyses of social behavior, La Haye, Boston, Londres: Martinus Nijhoff, 151- 168.

-Farr R. . (1988). Las representaciones sociales. En: Psicología II. Barcelona: Paidós.

- Jodelet, Denise. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras". En "Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales". México, Facultad de Psicología. UNAM.

-Jodelet D. (1979). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Psicología Social II. Barcelona: Paidós.

- Jodelet, D. (1986): "La representación social: concepto, fenómeno y teoría", En: Psicología Social II, S. Moscovici (Compilador), Barcelona, España.

Marcová, I. (2003) La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (Comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. (pp. 11-151 y 153-176) Barcelona, España: Gedisa

-Moscovici, Serge: "El psicoanálisis, su imagen y su público". Editorial Huemul.Bs Aires.

- Moscovici S. Doise W (1991) Disensões e concenso. Uma teoria geral das decisões colectivas. Lisboa: Livros Horizonte

- Moscovici S, Hewstone M. (1988). De la ciencia al sentido común. En: Psicología Social I y II. Barcelona: Paidós.

-Rodriguez Salazar, Tania y García Curiel, María de Lourdes(coordinadoras). (2007). Representaciones sociales. Teoría e investigación". Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Cs. Sociales y Humanidades. Editorial CUCSH-UDG. Guadalajara. México.

- Sa, Celso Pereira de (1996): Núcleo central das representaçones sociais, Editorial Vozes, Petrópolis, R.J. Brasil.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

-ABRIC, J.C. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En: J.C. Abric (Comp.), Prácticas Sociales y Representaciones. México, D.F.: Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.ABRIC J.-C. (1994b). Les représentations sociales, aspects théoriques, In J.C. -ABRIC (éd.), Pratiques sociales et représentations, Paris: PUF, 11-3

-ABUNDIZ, Silvia Valencia: "Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales".

-ABURDENE, P . Op cit. Texto de Gento Palacios, Samuel: Participación en la gestión educativa". Santillana. 1996.(pag.10).

- ACEVEDO, M J : " La participación Institucional , realidad o ficción?"- " La entrevista institucional al servicio de una perspectiva comprensiva". Fac. de Cs sociales. UBA: Bs As. 2000.

-ANTELO, E. Y ABRAMOVICH, A. L: El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Homo Sapiens. Ediciones Rosario (Argentina) 2000.

- ANDRADE OLIVEIRA, DALILA: Educacao Basica.Gestao da Trabalho e da Pobreza Editora Vozes..Brasil. --ANZIEU, D.. "El grupo y el inconsciente".Madrid. Biblioteca Nueva.1978.(2da ed.1986).

- ARENDT, H. La Condición Humana, ed. Paidós, Barcelona, 1998.

-- BARBEITO, A. Y LO VUOLO, R : Las políticas sociales en la Argentina contemporánea, en la nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador. Buenos Aires. Ciepp/Miño y Dávila.

-BERGER Y LUCKMANN:" La construcción social de la realidad".Amorrortu Editores . Bs AS .1995.

-BLEGER, José : "Psicohigiene y Psicología Institucional". Paidós. 1999.

-BOURDIEU, P: "El sentido práctico. Selección de capítulos del Libro I Taurus. 1991. "Algunas propiedades de los campos", en "Sociología y Cultura". México. Grijalbo,1990, pag 135 a 141.

-BOURDIEU, P : " Habitus, ilusio y racionalidad", en : Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic, Respuestas por una antropología reflexiva". México, Grijalbo, 1995.pag 79-99.

-CARDOSO DE OLIVEIRA, R.: "El trabajo del antropólogo;mirar, escuchar, escribir". Revista de Antropología. Nº39. Facultade de Fil.Letras e Cias Humanas. Univ. De San Paulo. Pags 13 a 37.

- CARLETTI, Graciela María: " Estilos de conducción de directores escolares: factores que los determinan". Cit en Amieva, S: compiladora:"Las condiciones del Trabajo docente: una mirada desde la investigación educativa". Nueva editorial universitaria. UNSL. 2006.

CASTORIADIS, Cornelius.(1999) La institución imaginaria de la sociedad 1".Tusquets. Editores. Barcelona.

-CASTORIADIS,C. (1999) Figuras de lo pensable. .Madrid. Frónesis. Cátedra.. –
CASTORIADIS, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. Leviatán nº 62, 65-83.

-CARRO, Silvina y otros: "Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: un aproximación desde la etnografía". Instituto de Ciencias Sociales Gino Germani.1996.Mimeo.

-- CASTEL, Robert : La metamorfosis de la cuestión social . Paidos . Estado y sociedad. Buenos Aires. (1997) .

- CORREA, Ana (Compiladora): "La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la Villa". Universidad Nacional de Córdoba. 2009.

-CORREA, Ana y PAN, Mónica. "La intervención Psicosocial". Cuadernos de Investigación Intervención Formación y capacitación. Nº2. 2005. Edit. Brujas. Univ. Nac. de Córdoba.

- CORREA, Ana: Compiladora ."Notas para una Psicología Social…como una crítica a la vida cotidiana". Editorial Brujas.2008.

- DELEUZE, Gilles : "Foucault", Barcelona, Paidós, 1987.

- DIAZ , E., Michel Foucault, los modos de subjetivación, Buenos Aires, Almagesto, 1992; La filosofía de Michel Foucault, Buenos Aires, Biblos, segunda edición , 2003.

-DUSCHATZKY, Laura: " Una cita con los maestros". Miño y Dávila. 2008.

- DUSCHATZKY, Silvia: La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Cuestiones y Educación. Ed. Paidós. Buenos Aires.1999.

-DUSCHATZKY, S. y COREA C. "Chicos en Banda". Paidos. Tramas sociales. Buenos Aires. 2002.

- ENRIQUEZ , Eugene: "L'organisation en analyse" . PUF. Sociologie d'aujoud'hui .1997. ENRIQUEZ, Eugene: "La institución y la organización en la educación y la formación". 2002. Editorial Formación de Formadores. Serie Novedades Educativas.

-FARJAT, Liliana: "Gestión educativa institucional". Lugar Editorial.Bs As. 1998.

-FARR R. Las representaciones sociales. En: Psicología II. Barcelona: Paidós, 1988.

-FERNANDEZ, Ana María, DE BRASI, Juan Carlos (comp.): "Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos e instituciones". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

--FERNANDEZ, Lidia: " Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa". FERNANDEZ de Castro, Ignacio: "Escuela pública: Democracia y poder".Miño y Dávila Editores. 2001

- FOUCAULT, M: Vigilar y castigar. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires. 1989.

- FOUCAULT,Michel: "Las palabras y las cosas". Siglo XXI. México.1969. "La arqueología del saber". Siglo XXI. México. 1970. " El discurso del poder". Presentación y selección de textos de Oscar Terán, Folios, Buenos Aires, 1985. " Saber y verdad". Ed. La piqueta. Madrid. 1992. "Vigilar y castigar". Siglo XXI. Buenos Aires 1989.

- GARAY, Lucía (2000). "Algunos conceptos para analizar instituciones educativas". Córdoba: Cuaderno de Posgrado.

- GENTO PALACIOS, Samuel : "Participación en la gestión educativa". Santillana. 1994.

GEERTZ, Clifford: " Estar allí , la Antropología de las escritura" , en El antropólogo como autor. Ediciones Paidos.Barcelona.1989.Pag 11 a 35 "La interpretación de las culturas".Gedissa.1988.

- GIDDENS, Anthony: " La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración". Amorrrortu Editores.1995.

-GINZBURG, C : op cit Rockwell, E: "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Informe Proyecto México .DIE. 1987. (Pag 31).

- GOFFMAN, Erwin : "Internados". Amorrortu. BS AS 1992. "La presentación de la persona en la vida cotidiana". Amorrortu. Bs As.1994.

GOETZ y Lecomte :" Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". 1992.

- GUBER, Rosana: " El Salvaje Metropolitano". Cap 8. Legasa. Bs as. 1991.

-GUTIERREZ, Alicia : " Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu". Ferreyra Editor.2005.

- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P : "Etnografía. Métodos de Investigación". Paidos. 1994.

-HELLER, Agnes: "Una revisión de la teoría de las necesidades". "Donde estamos en casa?"- Paidos.1996. - "La revolución de la vida cotidiana".Edic. Península.1994. -"Sociología de la vida cotidiana" .Edi. Península.1987. - "Historia y vida cotiana". Enlace-Grijalbo- 1985.

-HOPENHAYN M. "La Participación y sus Motivos" en Acción Crítica, CELATS, L i m a , P e r ú . 1988.

- IANNI, N. (comp.) y otros "El aula espacio de convivencia. Reflexiones y

alternativas". Enfoques en Educación. Ediciones La Llave. Buenos Aires.1999.

IANNI, N.; Pérez, E.: La convivencia en la escuela: un hecho una construcción.

Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención. Grupos e Instituciones.

Ed. Paidós. Buenos Aires. 1998. "La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar".Revista Ensayos y Experiencias - Año 7 Nº 35 – Septiembre / Octubre 2000.. "Microviolencias en la vida cotidiana" Revista Ensayos y Experiencias -

Año 4 Nº 19 – Septiembre / Octubre 1997.

- JODELET, Denise : " Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fr onteras". En "Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales". México, Facultad de Psicología. UNAM. 2000.

-JODELET, D. (1986): "La representación social: concepto, fenómeno y teoría", En: Psicología Social II, S. Moscovici (Compilador), Barcelona, España..

-- JÖRGENSEN, Mosse: "Una escuela para la democracia. El Instituto Experimental de

OSLO" Ed. Laertes. Barcelona (España) 1977.

- KAMINSKY, Gregorio: " Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales". Lugar editorial. Bs As. 1998.

-KORNBLIT, Ana Lia:"Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales". 2005.

-- KORNBLIT, Ana Lía y otros: "El clima social en la escuela media". Centro Editor de

América Latina Bs. As. 1988.

- KOTTIN, M.A. , NICASTRO, S y otros: "Direcciones y directores de escuelas". 1996.

- LARROSA, J (Ed): Escuela, poder y subjetivación. Ediciones La Piqueta. Madrid. 1995.
- LECHNER, Norbert: "Los patios interiores de la democracia". Fondo de Cultura económica. Chile. 1987.

-- LO VUOLO, R, y otros : La pobreza... de la política contra la pobreza . Madrid, Buenos Aires: Ciepp/Miño y Dávila.

--LOUREAU, René :" El análisis institucional". Amorrortu, editores. Bs As . 2001. Introducción .

- MARCUS, G Y FISHER, M :" La antropología como crítica cultural" (cap 4) Amorrortu. Bs As. 2000.

-MATO, Daniel 2000[a] "Prácticas transnacionales, representaciones sociales y reorganización de las sociedades civiles en América Latina", (Caracas: UNESCO-CIPOST/Universidad Central de Venezuela) 129-148.

-MILSTEIN, Diana : La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas. Ides.Miño y Dávila. 2009.

-MIRELES, Oliva: " Representaciones sociales: una alternativa teórico metodológica para el estudio de la universidad y sus actores". Centro de Estudios Sociales Sobre la Universidad nacional Autónoma de México.(2003)

- MOSCOVICI S, HEWSTONE M. De la ciencia al sentido común. En: Psicología Social I y II. Barcelona: Paidós, 1988.

MOSCOVICI S. Psicología Social I y II. Barcelona: Paidós, 1988.

- NIETZSCHE, F., "La genealogía de la moral", Madrid, Alianza, 1984; "Sobre verdad y mentira en sentido extramoral", en Discurso y Realidad, Vol.II, Nº2, San Miguel de Tucumán, 1987.

- POZNER DE WEINBERG, Pilar: "El directivo como gestor de los aprendizajes escolares". AIQUE. Bs as. 1997.

--RAMOS TRAVER, Z Y MIÑAMBRES, J.: La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos. Didáctica y Pedagogía. Editorial Escuela

Española. Madrid. 1997.

-RODRIGUEZ SALAZAR, Tania y GARCÍA CURIEL, María de Lourdes(coordinadoras). "Representaciones sociales. Teoría e investigación". Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Cs. Sociales y Humanidades. Editorial CUCSH-UDG. Guadalajara. México. 2007.

- ROCKWELL, Elsie: " Etnografía y teoría en la investigación educativa",1980. -"Reflexiones sobre el proceso etnográfico". 1987. " La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela".(·er Seminario de Investig en educ. Bogotá. Colombia.Univ. Ped.Nacional. 1985).

-ROCKWELL, Elsie : "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". (1982-1985) Informe final del Proyecto "La práctica docente y sus contextos institucional y social". Volumen 2: "Para observar la escuela caminos y nociones". DIE: México.

- SA, CELSO PEREIRA de (1996): Núcleo central das representaçones sociais, Editorial Vozes, Petrópolis, R.J. Brasil.

-- SALAMA, Pierre y VALIER, Jaques: Neoliberalismo, pobrezas y desigualdades en el

Tercer Mundo . Ciepp- Miño y Dávila Editores.

-- TIRAMONTI, Guillermina: La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90 . Revista PRO-POSICOES -

- ULLOA, Fernando: Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica.

Psicología Profunda. Buenos Aires. Paidós. 1995.

WOLF, Mario : " Sociologías de la vida cotidiana".Catedra. Teorema.Madrid.2002.

-WRIGHT, Susan : "The politization of Culture". . En Antropology Today . Vol. 14.Nº1. 1998. (Traducido el español por Florencia Enghel).

Nuevas Voces
colección

Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950
Edificio Rectorado - 2º piso - Pasillo A.
D5700HHW
Tel. (+54) 0266-4424027 int. 110/109
www.neu.unsl.edu.ar - E-mail: neu@unsl.edu.ar

neu
nueva editorial universitaria

Universidad Nacional de San Luis

REUN
RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES

ISBN 978-987-1852-43-7
© Nueva Editorial Universitaria.